DOCUMENT RESUME

ED 173 385 TM 009 231

AUTHOR Desjarlais, Lionel
TITLE L'Evaluation du Rendement Scolaire. Etude Analytique des Instruments de Testing Employes pour Evaluer les Progres des Eleves aux cycles Intermediaire et Superieur. Cycles Intermediaire et Superieur. (The Evaluation of Scholastic Output. An Analytical Review of Test Instruments Used in Evaluating Pupil Achievement in the Intermediate and Senior Divisions. Intermediate and Senior Divisions).
INSTITUTION Ontario Dept. of Education, Toronto.
PUB DATE 78
NOTE 138p.; Appendices B and C were removed from this document prior to its submission to the ERIC Document Reproduction Service; Document is written in French with a 12-page summary in English ; Not available in paper copy due to print quality
AVAILABLE FROM Ontario Government Bookstore, 880 Bay Street, Toronto, Ontario M7A 1L2, Canada ($3.00)

EDRS PRICE MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS *Achievement Tests; Educational Assessment; Foreign Countries; *French; High School Curriculum; Norm Referenced Tests; Secondary Education; Standardized Tests; State Surveys; *Student Testing; Testing Programs; *Test Reviews; *Test Selection; *Test Validity
IDENTIFIERS Canada; Content Validity; *Ontario

ABSTRACT

A survey was conducted of achievement testing practices in the intermediate and senior divisions of French-language Ontario schools. Grades 7-8 and grades 9-10 were discussed separately. Department heads, administrators, and board of education members were interviewed concerning the availability and curricular validity of the French-language standardized achievement tests used in the subject areas of French, mathematics, English as a second language, and others (including the sciences, history, and geography). Twenty-seven commercially available standardized tests, none norm-referenced, were identified for testing mathematics or French as a native language; only two were published in Ontario. No French-language tests were available for other subjects. Although a large number of English as a second-language tests were examined, none were considered worthy of analysis. Analysis with respect to the secondary school curriculum in Ontario indicated that no test covered more than 20% of the curricular objectives. Very few norm-referenced tests were available; objective tests developed by a single teacher were used by 75% of the departments surveyed. The Test d'Acquisitions Scolaires is cited as a model for French-language test development. (GDC)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

B.M. Hildebrand

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

ED173385

IM009 231

L'ÉVALUATION DU RENDEMENT SCOLAIRE

CYCLES INTERMÉDIAIRE ET SUPÉRIEUR

Étude analytique des instruments de testing employés pour évaluer les progrès des élèves aux cycles intermédiaire et supérieur.

LIONEL DESJARLAIS

Ce projet fut subventionné sous contrat par le ministère de l'Éducation, Ontario, 1978

Ministère de l'Éducation
Ontario

L'EVALUATION DU RENDEMENT SCOLAIRE
(CYCLES INTERMEDIAIRE ET SUPERIEUR)

Etude analytique des instruments de testing employés pour évaluer les progrès des élèves aux cycles intermédiaire et supérieur

LIONEL DESJARLAIS

assisté par
M. GERALD BRULE
MME GHISLAINE REID

Ce projet fut subventionné sous contrat
par le ministère de l'Education, Ontario, 1978

©Ministre de l'Education, Ontario, 1979
Queen's Park,
Toronto, Ontario

Publié par

Les Editions de l'Université d'Ottawa

On peut se procurer d'autres copies en s'adressant à:

Editions de l'Université d'Ottawa,
65, avenue Hastey,
Ottawa, Ontario
K1N 6N5

ou

Ontario Government Bookstore
880 Bay Street
Toronto, Ontario
M7A 1L2

MINISTRY OF EDUCATION, ONTARIO CATALOGUING IN PUBLICATION

Desjarlais, Lionel.
Etude analytique des instruments de testing employés pour évaluer les progrès des élèves aux cycles intermédiaire et supérieur.

"Ce projet a été subventionné sous contrat par le ministère de l'Education de l'Ontario."

1. Educational tests and measurements. I. Ontario. Ministry of Education. II. Title.

ON01089 371.26

RECONNAISSANCE

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui de près ou de loin ont contribué à cette étude.

Nous voulons surtout faire mention de nos analystes de tests qui ont fait un travail formidable. Nous tenons à citer surtout Suzanne Bertin, Marie-Thérèse Brazeau, Pauline Chabot, Hélène Ladouceur et Jacques Théoret.

Un merci sincère aux autorité scolaires qui nous ont donné toute leur collaboration en facilitant la cueillette des données.

Finalement, notre reconnaissance s'addresse à Mlle Lyson Simard qui s'est acquitée de façon admirable de la tâche de la transcription du manuscrit final.

L'étendue et la puissance de l'influence de l'évaluation du rendement sur l'activité pédagogique de l'enseignant et sur l'actualisation des potentialités d'ordre cognitif et affectif des élèves se révèleront à l'éducateur qui cessera de considérer l'évaluation comme un appendice au processus de l'enseignement-apprentissage mais qui la considérera comme partie intégrante.

TABLE DES MATIERES

Chapitre — pages

INTRODUCTION. ix

I.- NOTIONS FONDAMENTALES CONCERNANT L'EVALUATION. 1
a) L'évaluation formative 2
b) L'évaluation sommative 2
c) Le test normatif 3
d) Le test critérié 4
e) Le test standardisé 6
f) Le test-maison 7
g) Disponibilité des instruments de mesure 8
h) L'utilisation des résultats de tests 14

II.- L'EVALUATION DU RENDEMENT SCOLAIRE A L'ECOLE SECONDAIRE. 16
A.- Le sondage 16
i.- Les tests-maison objectifs 17
ii.- Pratiques actuelles d'évaluation au secondaire 18
B.- L'analyse des tests 21
1.- Les tests de français 21
2.- Les tests de mathématiques 38
3.- Les autres disciplines 51

III.- L'EVALUATION DU RENDEMENT SCOLAIRE EN 7^{e} ET 8^{e} ANNEES. 53
A.- Un sondage 53
B.- L'analyse des tests 57
1.- Les tests de mathématiques 57
2.- Les tests de français 67
3.- Les tests d'anglais langue seconde 86

CONCLUSIONS. 90

BIBLIOGRAPHIE. 103

APPENDICES
A.- RESUME EN ANGLAIS. 106
B.- TEST D'ACQUISITIONS SCOLAIRES 5^{e}-4^{e} FRANCAIS (REVISION 1975) 118
C.- TEST D'ACQUISITIONS SCOLAIRES CE1-CE2 MATHEMATIQUES (10^{e}-9^{e}) (REVISION 1973). 130

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux pages

1.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test d'Acquisitions Scolaires (5^e-4^e). 25

2.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test d'Acquisitions Scolaires (CM1-CM2). 27

3.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test de Français, Sec. 1 29

4.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test de Français, secondaire 2 30

5.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test de Français, Sec. 3 32

6.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test d'Acquisitions Scolaires (6^e-5^e). 34

7.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test de rendement en français (C.E.C.M.) (III 76-77). 36

8.- Test de mathématique de 4^e secondaire (1975-1976), classification des items selon les niveaux taxonomiques et le contenu mathématique. 41

9.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test de Mathématiques; 4^e Secondaire. 42

10.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test de Mathématiques; 3^e Secondaire. 46

11.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test de Mathématiques; 2^e Secondaire. 47

12.- Test de Mathématiques: Test d'Acquisitions Scolaires (5^e-4^e) Première partie. 48

13.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test d'Acquisitions Scolaires CE1-CE2. 58

14.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test de mathématiques, cycle élémentaire (C.E. 1-2 C.M. 1-2). 60

15.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test d'Acquisitions Scolaires, Mathématiques, (C.M.2-6^e), (Révision 1974). 62

Tableaux pages

16.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test d'Acquisitions Scolaires (C.M.1 C.M.2), (Révision 1974). 63

17.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test de mathématiques, lère année du secondaire. 65

18.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test de mathématiques, 2e année du secondaire. 66

19.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test de rendement en français, (C.E.C.M.). 69

20.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test de français lère année du secondaire. 71

21.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test de français 2e année du secondaire. 72

22.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test de français 3e année du secondaire. 73

23.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test d'Acquisitions Scolaires Français, (5e-4e). 76

24.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test d'Acquisitions Scolaires français (C.M.2-6e) Révision 1974. 79

25.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test d'Acquisitions Scolaires, français (6e et 5e). 81

26.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test d'Acquisitions Scolaires français (C.E.2-C.M.1) Révision 1973. 83

27.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test d'Acquisitions Scolaires français, (C.M.1-C.M.2) Révision 1974. 85

28.- Résumé des données relatives aux tests standardisés commerciaux soumis à l'analyse des items (école secondaire) .

29.- Résumé des données relatives aux tests standardisés commerciaux soumis à l'analyse des items (7e et 8e années). .

INTRODUCTION

Le but de ce rapport est de présenter les résultats des deuxième et troisième parties de l'étude sur l'évaluation du rendement scolaire aux cycles intermédiaire et supérieur. La première partie de l'enquête qui embrassait les cycles primaire et moyen fut présentée dans un document publié en 1977 intitulé L'Evaluation du rendement scolaire pour cycles primaire et moyen.[1]

L'étude comprenait trois étapes. La première consistait en un sondage auprès de chefs de secteurs d'écoles secondaires et de directeurs d'écoles élémentaires ayant des 7^{e} et 8^{e} années sous leur juridiction. Ce sondage visait à identifier l'approche adoptée dans l'évaluation du rendement scolaire. La deuxième visait à inventorier les tests standardisés commerciaux et les tests normatifs, standardisés ou pas, préparés par un conseil scolaire dans les diverses disciplines enseignées aux niveaux intermédiaire et supérieur. La troisième enfin comportait l'analyse des tests standardisés commerciaux répertoriés afin d'établir s'il y avait une correspondance entre les items de ces tests et les objectifs de l'enseignement tels que formulés dans les programmes-cadres.

Certaines difficultés se sont présentées en cours de route comme on devait s'y attendre. La première résidait dans le fait de la séparation du cycle intermédiaire en deux systèmes scolaires distincts. Les 7^{e} et 8^{e} font partie des écoles séparées tandis que les 9^{e} et 10^{e} sont pour la plupart sous la juridiction des écoles publiques.

---

1 Lionel Desjarlais, L'Evaluation du rendement scolaire aux cycles primaire et moyen. Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1977, 159 pages.

Même si en principe les deux systèmes collaborent au plan de la définition des programmes il reste qu'au niveau des applications pédagogiques certaines différences se font jour.

Il est possible et peut-être même normal par exemple qu'un chef de département de mathématiques d'une école secondaire ne voie pas et ne place pas les mêmes priorités dans l'élaboration des objectifs de l'enseignement de sa matière qu'on le ferait à l'école élémentaire. N'est-il pas porté à considérer les 7^e et 8^e comme un point de départ? Les conseillers pédagogiques des écoles élémentaires en viennent, eux, à considérer normalement les 7^e et 8^e comme un point d'arrivé. On ne doit pas exagérer les implications de ces deux positions mais on doit en tenir compte face aux interprétations différentes que l'on pourrait donner de part et d'autre à l'analyse des tests standardisés.

Une autre difficulté provenait de l'état d'instabilité relative et du caractère inachevé de certains programmes. Dans peut de cas y trouve-t-on des objectifs d'enseignement aussi bien formulés que dans PIJI. Nous avons donc dû nous fier aux enseignants préposés à l'analyse de nos tests pour une expression d'objectifs qui dans le cas des mathématiques par exemple, s'identifiaient avec les éléments constitutifs du programme.

Une troisième difficulté concernait les divers groupes auxquels un programme pouvait s'adresser comme par exemple le groupe enrichi, le groupe moyen, le groupe lent, etc. Nous avons tenté de contourné ce problème en visant le groupe moyen, étant bien conscients cependant des inconvénients de cette décision.

Nous avons concentré notre étude sur le français langue maternelle, les mathématiques et l'anglais langue seconde, mais non sans nous rendre compte que dans les autres disciplines des tests standardisés commerciaux en langue française n'existent pas.

Dans notre rapport et en raison du chevauchement du cycle intermédiaire sur deux systèmes, nous considérerons séparement, c'est-à-dire dans deux chapitres distincts, l'école secondaire (9^{e}-13^{e} années) et l'école élémentaire (7^{e}-8^{e} années). Cette séparation constitue une situation qui à notre avis et pour des raisons d'ordre pédagogique, nous paraît assez étrange étant donné qu'elle prive le système d'un principe de continuité qui est tout de même sous-entendu par l'organisation des programmes-cadres.

Pour le cycle intermédiaire notre étude des tests standardisés commerciaux de français a été faite en fonction des objectifs qui paraissent dans le document intitulé Programme-cadre, Cycles Intermédiaire, Français, 1977.

Les professeurs de français qui sont familiers avec ce document savent que les objectifs ont été répartis en quatre fonctions linguistiques fondamentales: écouter, parler, lire et écrire. Bien qu'il existe une relation très étroite entre ces quatre fonctions et que dans leur développement elles s'influencent mutuellement au point de constituer une entité globale, nous n'avons tenu compte dans notre étude des tests de français que des fonctions de lecture et d'écriture. Nous aurions pu associer, par extension, certains items des tests aux objectifs formulés sous les deux premières fonctions, mais c'eut été un processus artificiel puisque l'intention des tests ne couvrait pas ces fonctions.

Donc dès le point de départ, nous avions prévu que la moitié seulement des objectifs du programme-cadre de français serait considérée dans nos analyses de tests standardisés.

Pour le cycle supérieur, le travail d'analyse fut plus difficile et peut-être plus sujette à une certaine subjectivité puisque nous avons dû nous fier à l'expertise personelle de nos analystes qui ne pouvaient se référer à un document comparable au programme-cadre du cycle intermédiaire.

Notre travail sera donc rapporté en trois sections. D'abord il y aura un chapitre qui traitera des notions fondamentales concernant l'évaluation. Si nous avons inclu ce chapitre c'était que les renseignements présentés semblent répondre aux questions que se posent nos enseignants, relatives à la nature de l'évaluation et ainsi peuvent servir de point de départ à des projets d'évaluation mieux planifiés et plus conformes à une pédagogie qui se veut moderne.

Le deuxième chapitre présentera une analyse des items de tests en fonction des objectifs d'enseignement à l'école secondaire. Nous avons tenu à discuter un peu plus le contenu des tests étudiés répondant en cela à des commentaires qui nous avaient été faits au sujet de notre premier rapport.

Le troisième chapitre présente l'analyse des items des tests standardisés repérés en fonction des objectifs d'enseignement pour les matières des deux premières années du cycle intermédiaire soit les 7^{e} et 8^{e} années.

Finalement, en appendice nous présenterons un résumé du rapport en anglais et une liste d'objectifs d'enseignement de l'anglais langue seconde pour le cycle intermédiaire.

Les auteurs se rendent compte que l'interprétation des nombreux tableaux d'analyses d'items de tests est rendu difficile par le fait que le lecteur n'a pas sous les yeux une copie du test. C'est regrettable, nous en convenons, mais nous devons nous y résigner puisqu'il fut impossible d'inclure dans le rapport une copie de tous les tests analysés.

Ceux qui voudront pousser plus loin leur interprétation des tableaux pourront toujours faire venir les tests en question des maisons qui les publient. Nous avons noté certaines adresses à la fin de la bibliographie.

CHAPITRE PREMIER

NOTIONS FONDAMENTALES RELATIVES A L'EVALUATION

Avant d'aborder d'une façon particulière les objectifs principaux de notre étude il est peut-être nécessaire de revenir sur certains concepts clefs concernant l'évaluation.

Signalons en tout premier lieu que dans la documentation pédagogique nord-américaine actuelle le mot "évaluation" se prête à plusieurs définitions qui au fond expriment beaucoup plus le but ou les fonctions du processus que sa nature même. C'est de là surtout que vient la confusion. Quant à nous, nous préférons adopter la définition suivante qui distingue et harmonise bien la fin et les moyens: "L'évaluation est un jugement porté sur la maîtrise de comportements individuels d'ordre cognitif, affectif ou moteur à l'aide d'instruments de mesure".[1]

L'évaluation ne doit pas être opposée à mesure. L'évaluation comprend la mesure. Cette dernière est un élément constitutif du processus et un élément fondamental en ce sens que la validité de l'évaluation repose nécessairement sur la validité de la mesure.

Dans la présente recherche c'est la dimension MESURE qui est mise en vedette puisqu'il s'agit d'inventorier les instruments de mesure standardisés en français disponibles à la clientèle des écoles françaises de l'Ontario et d'en évaluer la pertinence relative aux objectifs de l'enseignement.

D'autres concepts doivent également être clarifiés: l'évaluation formative, l'évaluation sommative, le test normatif, le test critérié et le test standardisé.

---

1 Marcel Lavallée, "L'évaluation dans l'enseignement" dans GREC, Bulletin n° 5, février 1974, p.3.

2 NOTIONS FONDAMENTALES RELATIVES A L'EVALUATION

a) L'évaluation formative

Ce concept présenté avec celui de l'évaluation sommative par Scriven[2] en 1967 a eu le mérite de mettre de l'ordre dans un domaine qui prenait de l'ampleur, celui de l'évaluation, mais qui souffrait de concepts mal définis.

Aujourd'hui quand on parle de l'évaluation formative on a généralement en tête une évaluation qui suit de près le processus d'enseignement, qui vise à apprécier le progrès de l'élève dans une unité de contenu bien déterminée, qui permet à l'élève de savoir exactement ce qu'il maîtrise et qui permet au professeur de mettre en place des correctifs et ainsi améliorier son action pédagogique. Elle ne tend pas à assigner à chaque élève une position par rapport à ses camarades sur une échelle de rendement mais bien à apprécier la maîtrise des acquisitions chez chaque élève. Vu l'objectif que poursuit l'évaluation formative il devient évident que c'est sur le test critérié dont nous parlerons plus bas qu'elle s'appuiera.

b) L'évaluation sommative

L'évaluation sommative, mieux désignée en Belgique comme l'évaluation bilan, est celle qui tend à établir une espèce de bilan relatif à une séquence d'objectifs couvrant un ensemble de notions. C'est par exemple la sorte d'évaluation qui est appliquée à la fin d'une année. Aussi permet-elle de vérifier:

a) "l'aspect de permanence de la maîtrise des comportements

---

2 M. Scriven, "The Methodology of Evaluation", dans Perspectives of Curriculum Evaluation, Chicago, Rand Mc Nally 1967.

b) la réussite de l'individu par rapport à la réussite des autres membres de son groupe".[3]

Si l'évaluation formative s'appuie naturellement sur le test critérié, l'évaluation sommative par contre s'appuie sur le test normatif.

Les deux formes d'évaluation formative et sommative se soutiennent mutuellement et correspondent à deux dimensions nécessaires et complémentaires d'un même processus. Cette complémentarité risque d'être oubliée à la faveur d'un enthousiasme exagéré pour le test critérié. Il semble que l'éducation éprouve beaucoup de peine à se concilier avec la sagesse du dicton: "In medio stat virtus.

Disons ici que le concept très populaire de l'évaluation continue est proche parent du concept de l'évaluation formative laquelle en raison d'un "feedback" continuel permet de renouveler et de réorienter constamment son action pédagogique et ainsi s'adapter au niveau d'acquisition et de maîtrise des connaissances par l'élève.

c) Le test normatif

Le test normatif est celui où le sens et la valeur de la performance d'un individu sur un ensemble de tâches (questions d'un test) sont tirées à partir de sa position relative sur une échelle de mesure. Exprimé autrement, le test normatif est celui qui fournit une mesure

> "qui permet de comparer la maîtrise ou la performance d'un individu avec celles des autres individus de son groupe. Ce score (ou cette mesure) situe l'individu dans son groupe particulier et se traduit habituellement par des normes comme le rang centile, le stanine, le score-T etc."[4]

---

3 Marcel Lavallée, op. cit., p.7.

4 Marcel Lavallée, ibid.

Les tests que nous avons analysés au cours de cette étude sont tous du type normatif.

Malheureusement, dans la littérature spécialisée de nos jours, il y a une tendance à dévaloriser le test normatif en le qualifiant de traditionnel (au sens péjoratif du mot) au lieu de lui reconnaître toute sa légitimité comme dimension nécessaire du processus de l'évaluation ayant ses fonctions propres, fonctions que ne peut remplir le test critérié.

d) Le test critérié

L'évaluation du rendement scolaire est au seuil d'une nouvelle orientation caractérisée par la venue sur la scène du test critérié.

Il existe plusieurs définitions du test critérié depuis que Glaser a introduit le concept dans son article maintenant considéré comme un classique de la littérature spécialisée.[5]

Elles comprennent cependant presque toutes l'idée d'un domaine de comportements bien défini (well-defined domain of behaviours) et la description de la performance ou du rendement d'un individu par rapport à ce domaine de comportements qui constitue le critère.

L'on voit tout de suite une des différences fondamentales qu'il y a entre la mesure normative et la mesure critériée. Dans ce dernier cas l'enseignant tente au moyen d'un test d'établir le niveau de maîtrise d'un élève en regard d'objectifs d'enseignement bien définis et couvrant un domaine de comportements bien précisé. Dans le deuxième cas, l'enseignant au moyen d'un test cherche à qualifier le niveau d'apprentissage d'un individu par référence à un groupe. Le test normatif fournit un score qui situe l'individu dans son groupe et qui s'exprime d'ordinaire sous

---

5 R. Glaser, "Instructional Technology and the Measurements of Learning Outcomes, Some Questions" dans American Psychologist, vol. 18, 1963 pages 519-521

forme de normes telles que le rang centil, le stanine, etc. Il va sans dire que bien qu'il y ait un test dans les deux cas, la composition et l'élaboration des items de celui-ci sont sujets à des règles bien différentes.

Dans la construction d'un test critérié "on retient les items mesurant strictement le (ou les) comportement(s) désiré(s) sans chercher à discriminer entre les individus mais plutôt à discriminer entre les différentes performances d'un même sujet."[6]

Pour construire donc un test normatif "on doit choisir des questions ou des items ayant des indices de discrimination permettant d'augmenter la variabilité entre les individus, c'est-à-dire des items qui différencient les forts des faibles".[7] Dans la mesure critériée on n'est pas interessé à l'étendu des scores ou à leur variabilité comme dans la mesure normative mais bien à obtenir la meilleure description possible de ce que l'élève sait, de ce qu'il a appris, toujours cependant en référence à des critères bien spécifiques qui sont les objectifs de l'enseignement.

S'il n'entre pas dans le cadre du présent travail de décrire et d'expliquer les différentes étapes que comporte la construction d'un test critérié, nous voulons quand même mentionner les deux opérations principales, a)la formulation d'objectifs d'apprentissage qui décrit le comportement final et utile que l'élève devra manifester comme conséquence de son apprentissage et b)les items ou questions (forme et contenus) qui permettront de vérifier le niveau de réalisation de ces objectifs.

C'est donc dire que la mesure criteriée est intimement associée à une

---

6 Marcel Lavallée, op. cit., p.7.

7 Ibid

pédagogie fondée sur les objectifs de l'enseignement. Cette pédagogie est traitée de façon claire et instructive par Marcel Lavallée dans le Bulletin n° 6 de GREC, mars 1974, publié par l'U.Q.A.M.

Les spécialistes de la mesure, c'est-à-dire ceux qui construisent des tests critériés à l'intention d'un public averti doivent procéder à d'autres opérations comme par exemple, l'analyse des items, la détermination du nombre optimal d'items à retenir et la détermination de la fiabilité et de la validité du test. Même si en principe ces trois opérations exigent des connaissances assez poussées en psychométrie, le professeur soucieux de la qualité de son travail, voudra s'assurer tout de même de la valeur de ses tests en faisant ses propres analyses d'items relatives à leur pouvoir de description de l'atteinte des objectifs d'enseignement par les élèves. Il pourrait même se constituer une banque d'items.

e) Le test standardisé

Un test standardisé en est un dont la construction a été élaborée dans des conditions bien précises et contrôlées selon un ensemble de spécifications déterminées par des experts du curriculum pour une matière donnée. On doit se rappeler que le fait de standardiser un test n'a rien à faire avec le contenu du test ou avec ce qu'il mesure; la standardisation, en effet, ne se rapporte qu'aux conditions bien particulières dans lesquelles le test est administré et qu'aux diverses modalités de correction, de cotation et d'interprétation des résultats. Ainsi, il va sans dire qu'un test normatif ou critérié peut être standardisé ou pas.

Il faut dire que la plupart des tests standardisés sont normatifs. Il existe en anglais certains tests standardisés critériés cependant.

Nous trouvons difficile d'accepter qu'un test critérié soit standardisé

parce qu'il nous semble que la standardisation va à l'encontre même de la philosophie du test critérié qui est intimement lié à la formulation d'objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage que l'on peut difficilement fixer de façon définitive pour toutes ses classes et tous ses élèves.

Ca devient aussi à la mode de prévoir à l'intérieur d'un test normatif des interprétations de mesures critériées. Cela aussi nous paraît suspect en fonction de l'intention de base d'un test critérié.

Les test standardisés de rendement scolaire les plus utilisés de nos jours, dans le monde anglophone surtout, s'adressent aux cycles primaire, moyen et intermédiaire et couvrent les disciplines suivantes: la lecture, les mathématiques et la langue maternelle.

f) Le test-maison

Au fond, mais avec beaucoup moins de sophistication le test-maison (celui qui est construit habituellement par le professeur) dans sa forme la plus usuelle, c'est-à-dire,l'examen du mois ou l'examen de fin de l'année vise à peu près le même résultat que le test normatif en ce sens qu'il tend à quantifier au moyen d'un pourcent la performance ou le rendement d'un élève et indirectement permet de comparer cette performance à celle des autres élèves du cours.

Puisque le test-maison constitue non seulement dans les écoles françaises de l'Ontario mais un peu partout en Amérique la forme principale adoptée dans le processus d'évaluation, les enseignants, les élèves et tout le système scolaire y gagneraient si on élaborait le test-maison en tenant compte de certaines conditions nécessaires à sa validité. Nous croyons que la pratique actuelle du test-maison est beaucoup plus marquée par la spontanéité et l'intuition que par ce que l'on pourrait appeler une logique pédagogique.

Il n'entre pas dans le cadre de cette étude de disserter sur les principes de base à l'élaboration et à la composition d'un test-maison. Cependant, l'étude que nous venons de faire de la situation de l'évaluation dans les cours intermédiaires et supérieurs nous poussent à recommander aux systèmes scolaires d'organiser des ateliers et des journées d'études sur la préparation des tests-maison. Il n'y a aucune raison pour que ces tests ne soient pas de qualité et ne constituent pas des instruments d'évaluation valables. Comme toute habileté, l'art de construire un test peut s'apprendre et même devenir une "habitude".

g) Disponibilité des instruments de mesure standardisés.

i.- Les tests standardisés commerciaux normatifs

Abordons maintenant le premier élément de l'étude qui se formulait ainsi: Quels tests standardisés commerciaux normatifs ou critériés utilise-t-on dans les classes des 7^{e} et 8^{e} années? La liste, que l'on pourrait dresser comporterait peu de tests et les conseils scolaires qui s'en servent sont peu nombreux. Cette carence s'explique assez facilement. Il y a d'abord un marché très restreint, ce qui ferme les portes des maisons d'édition. Il y a ensuite ou disons plutôt pour être plus juste, il y a eu une réticence à se lancer de ce côté dans la province de Québec, étant donné les priorités accordées jusqu'à ces derniers temps au système d'examens ministériels. Le même commentaire s'applique aux systèmes scolaires des pays francophones européens.

Maintenant que cette rigidité tend à disparaître, les autorités scolaires, des grandes agglomérations surtout, se dotent de plus en plus de tests standardisés normatifs de rendement en fonction de leurs programmes d'études. Il se

peut que le mouvement étant lancé les maisons d'édition y voient une occasion pour la création et la mise sur le marché de tests standardisés de rendement.

Cette pénurie de tests standardisés normatifs que nous avons constatée, est-elle une chose qu'il faut déplorer ou dont il faut se réjouir?

Il faut dire que la réponse à cette question, depuis le temps qu'elle opposait Dewey et Thorndike, fait l'objet de controverses constantes.

Sans vouloir, dans le cadre du présent rapport, entrer dans la controverse, nous prenons partie en faveur d'une utilisation intelligente des tests standardisés normatifs fondée sur une compréhension de leur nature et de leurs fonctions propres.

Les tests standardisés commerciaux sont généralement normalisés sur une population de grande envergure. L'échantillon recouvre souvent le pays tout entier. Dans ces conditions, l'on doit comprendre qu'un tel test, même s'il est fait selon des spécifications établies par des experts de la discipline, ne peut rencontrer dans une correspondance "d'une à une" les objectifs particuliers d'un programme d'études suivi par tel ou tel enseignant dans telle ou telle école. Admettre cela ne constitue pas cependant une raison suffisante de rejet en bloc des tests standardisés commerciaux.

Il faut se rappeler qu'un des principes sous-jacents à la construction d'un test standardisé commercial est de le fonder sur une espèce de dénominateur commun relatif à une discipline donnée. Quand il s'agit d'une matière qui peut dépendre autant si non plus de la maturation que de l'instruction ou de l'enseignement comme tel, comme dans le cas de la lecture, du vocabulaire, de la rédaction et même des mathématiques et des sciences (surtout sur le plan des concepts) le test standardisé peut devenir un outil fort précieux. Etant

donné l'expertise qui a présidé à son élaboration le test standardisé commercial a beaucoup de chances de recouvrir les éléments de base d'un programme d'enseignement comme aussi de rencontrer un certain consensus de la part des enseignants relatif à ces mêmes éléments.

Les tests commerciaux standardisés n'ont pas comme objectif, l'évaluation finale du succès des élèves dans l'acquisition des notions et habiletés prévues par un programme particulier mais se veulent un complément à d'autres mesures plus appropriées et plus pertinentes effectuées par le titulaire de la classe dans le contexte particulier des objectifs d'enseignement qu'il s'est proposés.

Il faut considérer comme fonction importante du test standardisé commercial, celle de prévenir le système scolaire d'une façon objective et indépendante de la présence de certaines faiblesses relatives aux lois normales de développement des connaissances. Même dans le contexte d'un programme précis, notre enseignement doit viser à stimuler la croissance et la maturité intellectuelle de nos élèves. Comme résultat de l'enseignement les élèves devraient pouvoir acquérir beaucoup de notions qui n'ont pas fait l'objet de l'enseignement. C'est justement l'effet de cette croissance que le test standardisé commercial tend à saisir en mesurant un rendement qui correspondrait plus à un niveau d'âge ou de développement qu'à des enseignements particuliers à tel ou tel endroit et cela un peu à la façon des âges mentaux que le Test Terman-Merril nous permet d'établir. C'est peut-être un idéal que nous proposons aux auteurs de tests standardisés, nous le reconnaissons, mais c'est certainement dans cette direction que nous voyons l'avenir de tels tests.

Nous ne croyons pas que le test commercial standardisé ait pour fonction l'évaluation de l'enseignement ou de l'enseignant ou encore qu'il doive être utilisé pour fins de promotion ou de comparaison entre classes ou écoles.

Pour nous le test standardisé commercial a sa place dans le système scolaire comme complément aux autres mesures. Il ne faut pas oublier non plus qu'il fournit une certaine protection contre les idéosyncracies qui se glissent parfois dans l'application des programmes. Les critiques souvent adressées aux tests standardisés nous viennent d'une décade passée et ne s'appliquent pas à un test standardisé normatif construit en se basant sur un consensus au sujet des objectifs les plus importants et les plus représentatifs du minimum de connaissances qu'un individu aurait dû acquérir à un niveau donné.

ii.- Les tests standardisés commerciaux critériés

Que dire maintenant des tests standardisés commerciaux critériés? Les écoles françaises de l'Ontario ne peuvent en bénéficier pour la bonne raison qu'il n'en existe pas en français. Certaines maisons d'édition anglaises en ont préparés mais il ne semble pas que ces tests soient encore bien populaires.

Les difficultés inhérentes à la construction et à la standardisation d'un test critérié sont telles que très peu de spécialistes s'y sont aventurés. d'ailleurs ce genre de test, par définition, n'est efficace qu'en fonction d'objectifs très précis de l'enseignement et en conséquence répond très mal aux exigences de la standardisation.

iii.- Tests établis par un Conseil Scolaire

Comme dans le cas des tests standardisés commerciaux, nous n'avons identifié que très peu de tests établis par un conseil scolaire.

Les raisons principales invoquées par les autorités centrales et locales étaient: i) politique de décentralisation en matière d'évaluation, ii) priorités autres; iii) manque d'expertise locale; iv) restrictions budgétaires; v) programmes en évalution, etc.

Les conseils scolaires devraient mettre en commun les quelques productions réussies en matière d'instruments de testing. Il y aurait cependant à noter que si le test est transférable sur le plan contenu il ne l'est pas sur le plan normes. Chaque conseil scolaire devra renormaliser le test.

Au niveau des 7^{e} et 8^{e} années notre enquête n'a pu identifier qu'un petit nombre de tests en langue française préparés sous la direction de l'administration pédagogique d'un conseil scolaire. Nous notons par exemple un test de mathématiques de 7^{e}-8^{e} année qui est en voie de standardisation par le Conseil Scolaire des Ecoles séparées de Nipissing.

Le Conseil Scolaire des Ecoles Séparées de Carleton préparent présentement toute une série de tests dans toutes les matières.

Sans vouloir diminuer en aucune façon les efforts qui se font un peu partout nous devons signaler le dynamisme du Conseil Scolaire des Ecoles Séparées de Stormont, Dundas et Glengarry dans le domaine des tests dans toutes les matières, mais surtout en français, anglais langue seconde et en mathématiques.

Il est souhaitable que les conseils scolaires les plus favorisés dans ce domaine mettent en commun leurs ressources pour que tous puissent en profiter. Le Centre Franco-Ontarien des Ressources Pédagogiques serait l'organisme idéal pour ce genre de service.

Etant donné que depuis quelque temps, il se fait un excellent travail dans tous les coins de la province dans la concrétisation des objectifs de PIJI que l'on détaille sous forme d'objectifs d'apprentissage, le temps serait mûr pour qu'une équipe rédige à partir de ces objectifs des questions ou des items de tests pour la préparation, soit de tests normatifs soit de tests critériés soit des deux.

Un système d'évaluation complet s'appuie sur les mesures obtenues au moyen de tests normatifs et critériés. La direction d'une école comme aussi la direction centrale trouvera dans le test normatif surtout, les éléments qu'elle considère comme essentiels et fondamentaux à l'exercice de ses fonctions d'ordre pédagogique et organisationnel et aussi une base plus stable pour l'évaluation sommative ou cumulative sur laquelle elle tend à fonder ses décisions.

A notre avis, si nous ne voulons pas nous trouver dans une situation semblable à celle qui existe outre-frontière où on en est venu à la formule du Minimum Competency Testing comme moyen de laver officiellement les lacunes d'une pédagogie qui résiste mal, il semble, à la médiocrité intellectuelle nous devons réévaluer notre position vis à vis la fonction d'évaluation sommative ou bilan du test normatif.

L'enseignant à tous les niveaux trouvera dans le test critérié un outil de premier ordre lui permettant de contrôler la valeur de son enseignement, d'y apporter les adaptations nécessaires et d'évaluer la qualité de l'apprentissage en fonction des objectifs détaillés du programme d'études.

> Dans le domaine de l'évaluation critériée, les objectifs spécifiques d'apprentissage doivent précéder obligatoirement la vérification de leur niveau de réalisation en étant définis avant la démarche d'apprentissage ou d'enseignement. Ce sont ces objectifs qui expriment le point d'aboutissement attendu à la suite de la démarche d'apprentissage des élèves.[8]

C'est donc dire que l'évaluation critériée s'intègre à l'enseignement en ce sens que les questions qui composent le test critérié découlent des objectifs de l'enseignement.

---

8 Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Service de mesure et évaluation, Guide Docimologique, Fascicule 2, 1976, p.4.

h) L'utilisation des résultats de tests

La question de l'utilisation des résultats des tests fait certainement partie des problèmes de l'évaluation.

Au niveau du cycle intermédiaire, nous avons constaté à peu près la même situation que celle qui prévaut aux cours primaire et moyen, c'est-à-dire que les résultats servent surtout aux enseignants qui y voient une confirmation ou non de l'évaluation pratiquée selon les méthodes qui leur sont plus accessibles. Les directeurs d'écoles s'en servent à peu près pour les mêmes raisons.

Idéalement les quelques résultats de tests dont disposent les directeurs d'écoles aident ces derniers à suivre de plus près le rendement des élèves dans certaines matières, notamment en lecture et en mathématiques et à s'acquitter de certaines responsabilités de supervision pédagogique.

Les résultats des tests-maison (teacher-made tests) par contre constituent le critère d'évaluation par excellence. Qu'ils soient le fondement de l'évaluation continue, qu'ils revêtent la forme mini-tests ou d'examens traditionnels et formels, ces résultats sont utilisés par les enseignants pour contrôler l'efficacité et l'à-propos de leur enseignement, pour mieux adapter l'instruction aux besoins individuels et aussi pour y trouver un contenu aux rapports qu'ils doivent faire aux parents.

Les directeurs d'écoles élémentaires qui abritent des 7^{e} et 8^{e} années utilisent les résultats des tests-maisons aux fins suivantes:

a) Le groupement et la classement des élèves, ce qui inclut les dispositions prises en vue de l'accélération, de l'enseignement correctif et les classes pour enfants lents;

b) Les promotions et

c) les discussions avec les enseignants.

Un problème qui se pose surtout s'il s'agit de tests-maison construits

selon la conception que l'enseignant peut avoir de ce qui doit et ne doit pas être mesuré, c'est que les tests-maison n'expriment pas nécessairement un échantillonnage rationnel des savoirs ou des habiletés prévus par le programme d'études mais expriment plutôt un échantillonnage subjectifs très souvent au seul niveau factuel du domaine cognitif.

L'utilisation des résultats ne peut être avantageuse que dans la mesure où ces mêmes résultats proviennent d'instruments de mesure harmonieusement articulés aux objectifs du programme. L'art et les règles de la construction du test critérié devraient faire partie de l'arsénal pédagogique de tout enseignant soucieux de son efficacité comme promoteur consciencieux et honnête du savoir et du savoir faire.

En résumé, nous croyons que les résultats des quelques tests commerciaux en usage sont peu exploités et ne servent à toutes fins pratiques qu'à remplir les fiches officielles. Les quelques tests établis par les conseils scolaires reçoivent à peu près le même sort en plus cependant d'offrir aux enseignants un point de repère très utile pour mieux orienter leur enseignement.

Conclusion

Au cours de ce premier chapitre nous avons voulu rappeler certaines notions de base concernant l'évaluation.

Dans un cadre aussi restreint nous ne pouvions pas tout dire et certaines omissions deviennent évidentes aux spécialistes. Notre but était surtout d'éveiller l'intérêt et de stimuler le développement professionnel relatif à l'évaluation du rendement scolaire.

Chapitre II

L'EVALUATION DU RENDEMENT SCOLAIRE A L'ECOLE SECONDAIRE

Il aurait été préférable de traiter du cycle intermédiaire dans un chapitre séparé et le cycle supérieur dans un autre, mais, comme nous l'avons signalé, le cycle intermédiaire chevauche sur deux systèmes scolaires et fonctionne sous deux régimes pédagogiques et administratifs accusant des différences assez marquées. Nous avons donc décidé de grouper dans un seul chapitre les 9e, 10e 11e, 12e et 13e années et dans un autre les 7e et 8e années.

Au cours de ce 2e chapitre, nous présenterons donc les résultats d'un sondage que nous avons effectué auprès des chefs de secteurs dans diverses écoles secondaires de langue française de la province de l'Ontario étant persuadés que normalement ce sont eux qui sont les plus informés sur le sujet. Ceci sera suivi d'un compte-rendu assez détaillé des analyses de tests standardisés et de la mention de quelques tests-maison que nous avons repérés au pays et ailleurs.

A. Le sondage

Quelques quarante chefs de section dans les écoles secondaires françaises de la province ont bien voulu accepter de répondre à des questions touchant l'usage de tests commerciaux standardisés et de tests objectifs de rendement non-standardisés au sein de leur section ainsi que les façons habituelles et même occasionnelles qu'ont adoptées leurs professeurs de mesurer le rendement des élèves et à quelles fins ils font servir l'évaluation qui en résulte et enfin, s'il était maintenant coutumier, toujours au sein de leur section, d'établir, en même temps que les buts et les objectifs d'un programme d'études, la fréquence, la séquence et les instruments nécessaires à mesurer et à évaluer les progrès réalisés dans la poursuite de ces mêmes objectifs.

Les domaines touchés par la consultation sont ceux de français, de l'anglais, des mathématiques, des sciences, de la géographie et de l'histoire. Le nombre de consultations varie d'un domaine à l'autre: c'est dans les langues que les répondants ont été le plus nombreux et ensuite, en ordre décroissant, en sciences, en mathématiques, en histoire et en géographie. Dans deux cas, l'histoire et la géographie tombent dans la même section sous l'étiquette "sciences sociales".

1. Les tests-maison "objectifs"

L'usage de ce genre d'instrument d'évaluation est fréquent et répandu puisque 75% des chefs de secteurs consultés ont dit s'en servir de façon assez régulière au sein de leur section. Le test-maison est normalement l'oeuvre d'un seul professeur qui le prépare pour un de ses cours. Il n'est pas, règle générale, une entreprise de section à laquelle chaque professeur pourrait apporter ses lumières et sa compétence.

Pour une raison ou l'autre, c'est dans les sciences, la géographie et l'histoire que son usage semble être le plus populaire, et ce sans que l'on puisse affirmer vraiment qu'il soit plus approprié à ces domaines qu'à ceux des langues et des mathématiques. Ce serait, semble-t-il, parce que ce genre d'épreuve se corrige plus facilement et plus rapidement, épargnant ainsi beaucoup de temps au professeur, qu'il rencontre la faveur de plusieurs. On s'en sert dans le cadre de programmes d'évaluation dite continue aussi bien que dans le cadre de l'examen formel traditionnel.

Un examen sommaire de quelques tests-maison "objectifs" révèle que tous les genres de questions généralement associés à ce genre d'épreuve y sont représentés: choix multiples, affirmations à compléter, vrai ou faux, affirmations à corriger, etc...

Quant on sait à quel point il est difficile de préparer des tests "objectifs" dont la validité des résultats ne puisse être mise en doute et qu'on connaît le peu de connaissances et de préparation qu'ont la plupart des enseignants en matière d'évaluation et de testing, il est permis de se demander dans quelle mesure ces tests font bien ce qu'on veut qu'ils fassent. On peut peut-être répéter que les tests-maison n'expriment pas nécessairement un échantillonnage rationnel des savoirs ou des habiletés prévus par le programme d'études mais expriment plutôt un échatillonnage subjectif très souvent au seul niveau factuel du domaine cognitif.

2. Pratiques actuelles d'évaluation au secondaire

A la question "Comment évalue-t-on habituellement le rendement des élèves dans votre section?", on a mentionné une variété de "formes", ou de formules d'évaluation depuis les épreuves écrites hebdomadaires ou mensuelles jusqu'aux examens semestriels ou annuels dits "formels", depuis les dictées et dissertations écrites jusqu'aux présentations orales dans les langues et les sciences humaines ainsi que les démonstrations en laboratoire dans les sciences exactes, etc... au point qu'il serait difficile de citer ici une "forme" d'évaluation qui n'ait pas été mentionnée!

L'impression générale qui se dégage de l'ensemble des réponses porte à croire qu'il n'y a pas tellement de cohérence, de planification ou encore de tentatives sérieuses d'établir dans le choix des instruments devant servir à l'évaluation, une correspondance ou un lien quelconque avec leur aptitude à bien ou à mieux mesurer le progrès atteint dans la poursuite de tel ou tel objectif du programme. S'il y a correspondance entre les objectifs et les modes d'évaluation, elle semble fortuite.

Cette impression prend plus de force encore à la lecture des réponses à la question: "A quel(s) besoin(s) voulez-vous répondre en évaluant?", réponses dont on retrouve quelques échantillons ci-dessous:

"Mesurer le succès de mon enseignement"
"Préparer les élèves pour l'université"
"Développer certaines habiletés intellectuelles"
"Permettre à l'élève de faire le point"
"Mesurer l'acquisition des connaissances et la compréhension"
"Juger l'élève de façon globale"
"Mesurer l'effort et la participation"
"Améliorer l'élève"
"Fournir des résultats à l'administration et aux parents"

etc...

Autant de besoins fort louables et même légitimes auxquels on cherche à répondre mais, à quelques exceptions près, auxquels on voit assez difficilement le lien étroit et fondamental qui doit exister entre les buts et les objectifs d'un programme et l'évaluation qu'on doit nécessairement développer pour vérifier et mesurer le progrès (ou le manque de progrès) dans la poursuite de ces objectifs.

Il semble maintenant acquis qu'on prépare un programme d'études détaillé pour chacun des cours au sein d'une section lequel programme comprend normalement un énoncé des buts et objectifs poursuivis. Tous les chefs de secteur sans exception ont dit préparer des programmes détaillés. On voit le résultat d'un travail d'au moins quinze années auprès des enseignants. Ils ont bien compris la nécessité de tels programmes d'autant plus que le Ministère de l'éducation a cessé d'imposer "ses" programmes tellement détaillés que tous les enseignants de la province devaient faire le même cheminement. Même si le Ministère prescrit encore un cadre, les enseignants jouissent quand même de beaucoup de liberté et doivent conséquemment préciser eux-mêmes leurs buts et leurs objectifs.

Quelques-uns des chefs de secteur ont mentionné qu'ils incluaient maintenant dans leurs programmes, en même temps que les buts et les objectifs, le programme d'évaluation (fréquence, séquence et formules) du cours. Si tel est le cas, c'est l'évidence qu'on comprend de plus en plus la relation qui doit exister entre les objectifs et l'évaluation et la nécessité évidente d'intégrer les deux dans un programme d'études complet.

B. L'analyse des tests

Disons, en premier lieu que c'est surtout en France que nous avons repéré des tests standardisés commerciaux. Au Québec, deux sources de tests standardisés normatifs mais non commerciaux sont la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal et le gouvernement du Québec. Au Québec donc nous avons trouvé des tests de mathématiques et de français. Du côté de la France, nous avons repéré des tests de mathématiques, de français et d'anglais. Parce que ces derniers nous ont paru inadaptés, nous ne les avons pas considérés dans nos analyses.

1. Les tests de Français

i- Test d'Acquisitions Scolaires 5e-4e (révision 1975).

Le Test d'Acquisitions Scolaires (5e et 4e) a été standardisé en France en fonction du programme officiel des écoles publiques de la France. A notre avis ce test de même que les autres de la même série qui sont publiés par le Centre de Psychologie Appliquée représente ce qu'il y a de mieux en fait de tests standardisés de rendement scolaire en langue française. Selon leurs auteurs ce test inventorie le plus largement possible et avec le plus de variété possible le programme pédagogique des classes de 5e, et ainsi donne au professeur de 4e une bonne idée des connaissances acquises en français au cours de l'année précédente.

La mise en forme du test T.A.S. permet une correction rapide et objective.

Le test comprend 4 subtests:

a) vocabulaire, 20 items

b) orthographe, 20 items

c) connaissances grammaticales, 20 items

soit un total de 80 items.

Voici selon le manuel du test une brève description du contenu. Le test de vocabulaire présente 20 mots dont chacun est inséré dans une courte phrase qui en localise le sens tout en restant suffisamment neutre pour ne pas éclairer l'enfant qui ignore le mot.

Vient ensuite une épreuve d'orthographe grammaticale. Vingt phrases présentent chacune un trou que l'élève doit combler, en choissant celle qui convient parmi trois graphies différentes du même mot. Le choix parmi ces graphies exige l'intelligence d'une situation grammaticale quelque peu insolite. Ce genre d'exercice, assez loin dans sa forme de la classique dictée, n'en constitue pas moins un bon moyen d'apprécier l'orthographe sensible de l'élève, c'est-à-dire au niveau où il hésite et doit réfléchir avant de répondre; et il ne peut répondre correctement que s'il a suffisamment intégré les règles grammaticales de l'orthographe.

L'épreuve "Connaissances grammaticales" regroupe des questions portant sur les groupes fonctionnels constituant la phrase, et d'autres portant sur les catégories lexicales. Les sept premiers items exigent moins la reconnaissance de la fonction que la reconnaissance du groupe fonctionnel. Cette reconnaissance a semblé importante aux auteurs du test tant pour la compréhension de la phrase que pour l'emploi des pronoms personnel subtituts.

Les fonctions grammaticales qu'il est demandé d'identifier dans les items 8-14: (sujet - complément d'objet direct et indirect - attribut et complément circonstanciel) ont été retenues parce qu'elles correspondent toutes à des propriétés linguistiques différentes et essentielles à maîtriser pour un meilleur maniement de la langue orale et écrite: possibilité pour un groupe fonctionnel d'être remplacé par une même série pronominale, appartenance ou non à la phrase simple (ou phrase de base), possibilité d'être déplacé ou supprimé, contrainte ou non de l'accord avec le sujet.

La dernière partie de l'épreuve traite de la Nature de mots. Elle fait appel à la connaissance des catégories lexicales les plus importantes, en même temps qu'à la capacité de réflexion sur leur environnement, les mots retenus pouvant appartenir à différentes catégories selon leur environnement dans la phrase.

Le test se termine par une épreuve dite "Maniement de la langue". En demandant à l'enfant, dans cette épreuve, de juger correcte ou non la structure syntaxique d'une phrase ou les transformations apportées à une phrase, les auteurs du test voulaient évaluer sa connaissance implicite des règles de la langue. Les difficultés retenues dans cette forme définitive de l'épreuve portent sur la phrase complexe: concordance des temps, discours indirect, coordination et subordination (pronoms relatifs), pronominalisation.

C'est à noter que les auteurs ont considéré comme incorrectes certaines phrases pourtant fréquentes dans la langue parlée (items 13, 18, 21).

Nous avons soumis ce test à une analyse des items en vue d'établir jusqu'à quel point il pourrait servir dans l'évaluation du rendement scolaire en langue maternelle de nos élèves du secondaire.

Il faut se rappeler qu'un test reconnu comme valide dans certains pays ne l'est pas nécessairement dans d'autres. On peut en dire autant de certaines localités de maints pays et de maintes provinces, comme par exemple, il est douteux qu'un test de rendement scolaire en langue française reconnue comme valide dans l'Est de la province d'Ontario le serait dans le Sud de la province. Pour nous, dans ce cas, la validité réside dans l'équation entre objectifs du programme d'enseignement et l'instrument de mesure.

Notre analyse de cet instrument apparaît au Tableau 1*.

Si l'on considère tous les éléments du programme-cadre prévu pour la 9e année on se rend compte que ce test n'atteint même pas 20% des objectifs, et que les items se concentrent autour de l'objectif 4.5 qui se formule ainsi: "L'élève fait preuve dans ses travaux écrits, d'une connaissance accrue des règles de grammaire et de ponctuation tout en ayant souci de l'orthographe". Si on regarde le programme dans son entier on se rend compte également qu'à peine 5% des objectifs sont touchés par le test en question.

---

* Le Test d'Acquisitions Scolaires (Français) 5^{e}-4^{e}, apparaît en appendice.

Tableau 1.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test d'Acquisitions Scolaires (5e-4e).

Objectifs	9e année	10e année	11e année	12e année	13e année
	Items du test				
4-1 b	1-4 (c)	1-3 (v)	4-12 (v)	13-20 (v)	
4-5 d	5-14 (c)	18 (c)			
e	2-3 (o)				
g	4 (o)	11,18 (o)			
k	9,13,14 (o)				
l	6,8 (o)	1,2,4. (m)			
n	12 (o)				
o	1,7,10,17(o)	19 (o)			
p	15,16,20 (o)				
	14 (c)				
q	15,16,20 (o)	17 (c)			
r	19 (c)	5,11 (m)			
s		15 (c)			

Les numéros d'objectifs sont ceux qui paraissent dans le programme-cadre de français. Les lettres indiquent les éléments des sous-objectifs. La lettre qui suit le numéro de l'item indique la section du test d'où l'item a été tiré. Ainsi:

(o) orthographe
(c) connaissances grammaticales
(m) maniement de la langue
(v) vocabulaire

Nous reconnaissons que beaucoup de professeurs de français ne seront pas d'accord avec nous sur cette analyse. Ils n'accepteront pas qu'une réponse chiffrée donnée à une question de type objectif puisse évaluer un objectif du genre du nº 4.5 du programme-cadre. C'est une position que nous respectons mais que nous ne partageons pas. Quand on réussira à nous démontrer expérimentalement que cette relation est impossible à établir nous nous rangerons de leur côté.

Il est évident cependant que pour évaluer l'habileté à écrire, il n'y a rien comme l'analyse d'un écrit. Encore devrons-nous découvrir une méthode suffisamment objective pour en faire l'évaluation.

ii- Test d'Acquisitions Scolaires (CM1-CM2, révision 1974)

Ce test comporte six (6) sub-tests: vocabulaire, connaissance des mots, accords, fonctions, conjugaison, correction du langage. Chaque sub-test contient 15 items. Le test de vocabulaire fut construit d'après les mêmes principes que celui du test précédent. Le test, connaissance de mots en est un où l'élève doit identifier la nature d'un mot. L'épreuve dite accord est en fait un test d'orthographe grammaticale. L'épreuve, fonctions explore la connaissance de la fonction d'un groupe de mots souligné dans une phrase. L'épreuve, conjugaison, oblige l'élève à reconnaître le mode et le temps d'un verbe souligné dans une phrase. Le test, correction du langage, comporte 15 incorrections du langage parmi les plus courantes de la langue orale.

Notre analyse de ce test paraît au Tableau 2.

Les items de ce test ne touchent qu'à environ 20% des objectifs concentrés sous l'objectif majeur nº 4. Il semble que le test ait peu d'utilité

Tableau 2.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test d'Acquisitions Scolaire (CM1-CM2).

Objectifs	9e année	10e année	11e année	12e année	13e année
	Items du T.A.S. (CM1-CM2).				
4-1 b	1-3,5, (v) 9-13, (v)	1,4,6-8 (v) 14-15 (v)			
4-5 a	2,3,6,7, (c) 9,11,13, (c)				
d	5-10-(a)				
e	1-15 (f)	Assurée	Perfectionnée		
g	1(c)				
h	5(c)				
i	12(c)				
j	13(a) 8(c)				
l	1,3,4,6(a) 14,15 (a) 1-15 (cj)	Assurée	Perfectionnée		
p	11 (a)				
q	14-15 (c)				
r	4,1[illegible] (c)				

La lettre qui suit le numéro de l'item indique la section du test d'où fut tiré le numéro ainsi:

(v) vocabulaire
(c) connaissance des mots
(a) accords
(f) fonctions
(cj) conjugaison
(ce) correction du langage

pour évaluer le rendement en fonction des autres objectifs du programme-cadre.

iii- Test de Français (Secondaire 1)

Ce test composé de 35 items fait partie d'une série de trois (3) tests, Secondaire 1, 2 et 3, publiés par le Ministère de l'Education du Québec. Ils visent tous les trois à évaluer le degré d'assimilation des connaissances acquises en français. Ils sont divisés en trois parties: la première traite des aspects morphologiques de la langue, la deuxième des aspects sémantiques et la troisième des aspects grammaticaux. Ce qu'il y a d'intéressant dans la construction de ce test c'est qu'on a tenté de rédiger les items en fonction des grands objectifs du programme d'étude en vigueur à ce moment là.

Notre analyse de ce test est contenue dans le Tableau 3.

Le Test de Français Secondaire 1 n'échantillonne qu'une faible partie du programme. Les items se concentrent autour de l'objectif 4.1 du programme de français de la 9e année.

iv- Le Test de Français, Secondaire 2

Ce test construit sur le même modèle que le précédent vise à mesurer les mêmes aspects de largage, c'est-à-dire les aspects morphologiques, sémantiques et grammaticaux.

Notre analyse nous livre les données qui apparaissent dans le Tableau 4.

Encore une fois le programme de français ne pourrait être évalué par ce test que dans une très petite mesure, étant donné le petit nombre d'objectifs atteints par les items du test.

Tableau 3.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test de Français, Sec.1

Objectifs	9e année	10e année	11e année	12e année
	Items du test			
3.1 (b)	3,4			
3.4 (e)	22,23			
4.1 (a)	18,19			
(b)	34,35			
(d)	8,9,12 24,25			
(e)	1,2,10,11			
(f)	5,6,7			
4.2 (g)	15,			
(j)				
(l)	13,14	16,17		

Tableau 4. Correspondance Items-Objectifs pour le Test de Français, secondaire 2.

Objectifs	7	10	11	12
	Items du test			
3.1 (b)	1-3	1-3		
3.2 (b)	23-24			
3.4 (e)		21-22		
4.1 (a)	4-5	4-5		
4.1 (b)		16-20 34-35	16-20 34-35	
4.1 d)	6-8			
4.2 (j)	11-13			
4.2 (q)		14-15		

v.- Test de Français, Secondaire 3

Le dernier de la série, ce test ressemble dans sa conception aux deux précédents et vise à mesurer les mêmes éléments. Notre analyse est présentée au Tableau 5.

Il semble que chacun des items de ce test pourrait être utilisé dans l'évaluation du rendement en français mais malheureusement, seulement une partie minime des objectifs du programme-cadre est couverte par le contenu du test. Un de nos évaluateurs et analystes du test faisait remarquer que d'une certaine façon les éléments que les items représentent sont abordés et enseignés en 9^{e} année mais ce n'est qu'en dixième année que ces éléments se fixent et sont assimilés. Par conséquent le test (ou certains items du test) pourraient être utilisé à ce niveau pour une évaluation d'un certain nombre d'objectifs qui semblent être communs à la 9^{e} et à la 10^{e} année.

Nous croyons utile de présenter à titre d'information le cadre conceptuel selon lequel les items des trois tests furent élaborés.

1. Aspect morphologique
   - A- Suffixes
   - B- Ordre alphabétique
   - C- Même famille

2. Aspect sémantique
   - A- Capacité d'interprétation/relation
     1. Sens d'un mot
     2. Mots de liaison
   - B- Compréhension de la logique d'un texte
     1. Ordre chronologique des événements
     2. Questions sur un texte
   - C- Enrichissement de la langue
     1. Noms pour périphrases

3. Aspect grammatical
   - A- Conjugaison
   - B- Genres/natures + fonctions
   - C- Orthographe

Tableau 5.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test de Français, Sec.3

Objectifs	9e année	10e année	11e année	12e année	13e année
			Items du test		
3.1 (b)		1-3,31-32			
3.4 (d)		26-27			
4.1 (a)		33			
(b)		8,14,15 21-22			
(d)		4-7, 19-20			
4.2 (j)	11-12	11-12			
(g)		13, 16-18			
4.5 (b)		34			
(d)		28			
(e)		29-30			
(n)		24-25			
(q)		35			
(r)		9-10			
(v)		23			

vi- Le Test d'Acquisitions Scolaires (6e et 5e)

D'après les auteurs de ce test qui comporte 100 items et qui fut standardisé en 1971 sur une population de 1,844 élèves, l'un des objectifs principaux fut de mesurer les connaissances scolaires en français depuis la fin du cours élémentaire jusqu'à l'entrée de classe de seconde (Programme des écoles de la France).

Si on se place au plan de l'âge des élèves, le niveau de ce test correspondrait à la 9e année (plus ou moins) de l'Ontario.

Le T.A.S., 6e-5e, comporte cinq sub-tests: vocabulaire, nature des mots, orthographe, fonctions des mots et conjugaison. La présentation comme telle du T.A.S. 6e et 5e est impeccable et pourrait servir de modèle à la construction d'épreuves normatives de français à l'intention des cours intermédiaires et supérieurs de nos écoles françaises.

L'analyse que nous avons faite paraît au Tableau 6.

Il est intéressant de noter la grande correspondance qui existe entre l'objectif 4.5 et les items de ce test. Malheureusement, à part cette concentration, le test ne semble trouver que peu d'applications ailleurs.

vii- Test de Rendement de Français (580:310-320-330)

Ce test publié par la C.E.C.M. et présenté d'après le même format que le Test de Français, Secondaire 1, 2, 3, semble s'adresser surtout à la 9e année. Le test comporte 40 questions qui touchent au vocabulaire, à la nature des mots, à la compréhension du texte et de la valeur des mots dans un contexte, aux fonctions des mots, à la conjugaison et à l'orthographe.

Tableau 6.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test d'Acquisitions Scolaires (6e-5e).

Objectifs	9e année	10e année	11e année	12e année
	Items du test			
4.1 (b)	1-20(n)	1-20(v)	7,9,10,13 (v) 14,16,19	
4.5 (d)	19(n)			
(d)	5(v)-1-20(f)	1-20(f)	1-20(f)	
(e)	2(n)			
(g)	1,16,17(n) 6(o)			
(h)	3,6,7,10,12(n)			
(i)	9,15(n) 17(o)			
(j)	11,18(n)			
(k)	4(o)			
(l)	1,7-10 12,4 1-20(c)	1-20(c)	1-20(c)	
(n)	18(o)			
(o)	3(o)			
(p)	2,11,13,16(o)			
(q)	4,8,(n) 15,20(o)	6(n)	13(n)	
(r)	14,20(n)			
(s)		5(n)		

La lettre qui suit le numéro de l'item indique la section du test d'où le numéro ou l'item fut tiré: (v) Vocabulaire, (n) nature des mots, (c) conjugaison, (o) orthographe, (f) fonction.

L'analyse que nous en avons fait apparaît au Tableau 7.

Les enseignants pourraient tirer profit de ce test quand bien même que celui-ci ne couvre qu'une infime partie de l'ensemble des objectifs du programme-cadre.

viii- Test S.L.P. de lecture rapide et intelligente publié par les Editions de l'Université d'Ottawa.

Bien que ce test ait été standardisé sur un échantillon provenant des 5e, 6e, 7e et 8e années de l'école élémentaire, il s'avère un instrument capable de signaler les cas d'élèves déficients en lecture aussi bien au niveau des 9e et 10e années qu'à celui des années supérieures. Il est peu sensible aux différences qui distinguent les élèves entre eux en ce qui a trait à l'habileté à lire, mais il permet d'identifier les cas extrêmes, c'est-à-dire les cas qui exigent un diagnostic plus détaillé. Même si ce test a été standardisé en 1949, il est encore vendu en grandes quantités selon un porte-parole des Editions de l'Université d'Ottawa. Il semble qu'il est utilisé dans les programmes d'enseignement correctif et dans les premières étapes du diagnostic.

ix- Le Test de Lecture "California", adaptation française.

Ce test publié par EDITEST, 94, rue Général, Capiomont, Bruxelles, comporte deux parties, vocabulaire et compréhension. La partie vocabulaire est divisée en 4 sub-tests, vocabulaire mathématique, vocabulaire scientifique, vocabulaire social et vocabulaire général. La partie compréhension comporte 3 sections, directives à suivre, aptitude de référence et interprétation de textes.

Tableau 7.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test de rendement en français (C.E.C.M. (111 76-77)

Objectifs	9e année	10e année	11e année	12e année	13e année
	Items du test				
3.4 (e)	9-10				
4.1 (a)	28-29	28-29			
(b)	21-27	21-27	*21-27		
(d)	6-7,8,20		*6,7,8,20		
(e)	32,33,36	32,33			
4.2 (d)	15-19	15-19	*16-19		
(j)	11-12	13-14	*11-14		
4.5 (a)	40				
(b)	38				
(c)	39				
(e)	30-31	10-31	*30		
(g)	37				
(1)		35			
(n)		34			
(r)	3 5	4	*4		

*Note:
Les astérisques signifient que c'est réellement à ce niveau que l'item est à sa place comme médium d'évaluation du rendement par rapport a tel ou tel objectif même s'il y a une application aux autres niveaux.

L'analyse de ce test en fonction des objectifs de l'enseignement du français nous montre que bien que la première partie du test, la section sur le vocabulaire, s'articule faiblement à l'objectif 3.1 (7e-10e) elle semble avoir peu d'utilité et de validité en raison surtout d'un échantillonnage de mots assez pauvre de la terminologie de base des disciplines des sciences et des mathématiques.

La première partie de la deuxième section, directives à suivre, correspondrait assez faiblement encore à l'objectif 3.5 (7e-10e). La deuxième partie, l'aptitude de référence, pourrait être utilisée pour évaluer l'objectif 3.6 (7e-10e).

La troisième partie, interprétation de textes, correspondrait à l'objectif 3.4 (7e-10e). Cette troisième partie pourrait servir non pas à évaluer l'habileté à lire mais comme instrument de dépistage en gros de problèmes d'élèves en lecture. En résumé, donc, disons ce qui suit:

ITEMS	OBJECTIFS 7e, 8e, 9e, 10e
90 items de vocabulaire	3.1
10 items directives à suivre	3.5
15 items aptitude de rérérence	3.6
20 items interprétation de textes	3.4

Ceci termine notre analyse des tests standardardisés normatifs commerciaux de rendement scolaire en français.

Comme nous avons pu le constater à la lecture des tableaux, les tests qui sont actuellement disponibles ne correspondent que très peu de par leur contenu aux objectifs de l'enseignement du français au secondaire. Il faut dire, cependant, que nous avons été bien impressionnés par la haute qualité de présentation et de standardisation des tests préparés par le Centre de Psychologie Appliquée de Paris.

Avant de passer aux tests de mathématiques, mentionons que certains conseils scolaires sont en voie de standardiser des tests de français et de mathématiques. Nous avons eu connaissance par exemple d'une épreuve de français, préparée par les chefs de secteurs sous la direction du département de recherche du Conseil Scolaire d'Ottawa à l'intention des étudiants de 12e année. Ce test a été administré vers le début du mois de juin de l'année en cours. Les résultats font actuellement l'objet d'une analyse statistique minutieuse. Ce test a été construit selon les objectifs du programme et en suivant rigoureusement les principes de la construction des tests. Il serait souhaitable que d'autres conseils scolaires puissent profiter de cette initiative.

La conclusion qui émane avec force de cette section, c'est qu'il faut absolument combler ce vide qui est causé par l'absence quasi totale de tests normatifs.

II.- Les Tests de mathématiques

Remarquons d'abord que les programmes-cadres en mathématiques, cycles intermédiaire et supérieur, ne présentent pas comme tels les objectifs de

performance ou de comportement, contrairement à ce qui s'est fait aux cycles primaire et moyen. Par conséquent, quand nous parlerons d'objectifs du programme dans la section qui suit, nous voulons signifier les éléments du programme tels qu'on les trouve dans:

(a) Intermediate Division Mathematics, 1977, Draft Copy.

(b) Mathematics, Senior Division, 1972.

A notre connaissance il n'existe aucun test standardisé commercial normatif de mathématiques en langue française produit en Ontario. Au Québec, une source seulement a été repérée soit le Ministère de l'Education du Québec. En France, un certain nombre de tests standardisés commerciaux de mathématiques ont été repérés.

i/ Test de mathématiques, 4e Secondaire

(publié par le Ministère de l'Education, Gouvernement du Québec)

Ce qui rend le Test de mathématiques, 4e Secondaire, très intéressant c'est peut-être plus le modèle théorique sur lequel il est fondé et à partir duquel il est construit que le contenu lui-même. Le contenu fut choisi de façon à couvrir les éléments qui normalement devraient avoir été maîtrisés après 4 ans du cours secondaire au Québec. Ce qui est à noter c'est qu'avant de rédiger des items et de se fixer sur un contenu les auteurs ont d'abord cherché à définir une taxonomie des objectifs de l'enseignement de la mathématique à ce niveau. Cette taxonomie permettait de grouper les différents champs de mathématiques mesurés autour de processus cognitifs que l'élève devait maîtriser.

Ainsi, on est parti d'une grille de spécifications dont une dimension présentait le contenu et l'autre les comportements qu'un programme tente de développer. Sous cette dimension on pouvait noter les processus suivants:

connaître
transposer
manipuler
choisir
analyser
synthétiser
évaluer

Le Tableau 8 nous fait voir les grande lignes de cette grille que nous considérons (mutatis mutandis) comme un excellent modèle dont l'adoption par les professeurs de mathématiques résulterait certainement en une approche plus rationnelle et plus pédagogique de l'évaluation du rendement scolaire en mathématiques. Il faut dire que ce n'est pas le seul modèle de ce genre.

Nous avons tout de même soumis ce test à une analyse des items en fonction des objectifs du programme-cadre en mathématiques. Il semble que très peu des objectifs du programme soient couverts par ce test. Les données de cette analyse sont présentées dans le Tableau 9.

ii.- Test de mathématiques 3e année du Secondaire

Ce test fait partie d'une série de 3 tests de mathématiques préparés par le Ministère de l'Education du Québec. Il est possible qu'ils possèdent une grande validité pour les écoles du Québec mais notre analyse en fonction des objectifs de nos programmes nous permet de conclure à leur peu d'applicabilité.

Tableau 8.- Test de mathématique de 4e secondaire (1975-1976), classification des items selon les niveaux taxonomiques et le contenu mathématique.

Niveaux taxonomiques	Ensembles	Systèmes de nombres	Pratique du Calcul algébrique	Equations et Inéquations	Fonctions	Plan Cartésien	Géométrie
Connaître	-	7	-	-	32-33-37-38	31-39	51-52-53 54-59
Transporter	2	6	16	27-28-30	-	36-47	-
Manipuler	-	8-10	11-12-13-14-15-17	19-23-24-29	35	49-42-43-49	55-60
Choisir	1-3	5-9	18	22-25-26	-	34-40-44 45-46-48	56-57
Analyser	-	4	-	20-21	-	50	58
Synthétiser	-	-	-	-	-	-	-
Evaluer	-	-	-	-	-	-	-

* Tiré du Manuel des Directives d'Administration du Test de Mathématique, 4e secondaire, p.10
Ministère de l'Education, Québec.

Tableau 9.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test de Mathématiques; 4e Secondaire.

Items	OBJECTIFS								
	9e av.	9e gén.	10e av.	10e gén.	AM1	AM2	FM1	FM2	13e
1.									Alg 1.1
2.									RIF 1.1
3.									Alg 1.1
4.	NM 1a								
6.			N.M 1c		2.2				
7.							2.2		
9.	NM 4b								
10.	NM 4b								
11.	Alg 3b		Alg 5a		1.1				
12.			NM 1c		3.1	1.3	2.2		
13.					1.1				
14.	NM 3a				3.2	1.3			
15.					1.1		2.1		
16.	NM 3a				3.2	1.3	3.2		
17.					1.1	2.1	2.1		
18.						1.3		2.2	
19.	Alg 2a	Alg 2a							
20.	Alg 2b	Alg 2b							
21.			Alg 1c	Alg 2c	2.2		4.2	4.2	
22.			Alg 1c	Alg 2c	2.2		4.2	4.2	

(page suivante)

Tableau 9.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test de Mathématiques; 4e Secondaire (suite).

Items	OBJECTIFS								
	9e av.	9e gén.	10e av.	10e gén.	AM1	AM2	FM1	FM2	13e
23.						2.1		3.2	
24.								3.2	
25.							4.2	4.2	
26.								3.2	
28.			Alg 1a	Alg 1c					
29.					2.2		2.1		
30.					2.2		2.1		
31.	Géo 2a	Géo 2a							
34.					2.2			2.2	R/F 2.1
35.			Géo 1g	Géo 2b					
36.							3.1	2.1	
37.							4.1	4.2	
38.							3.1	2.1	
39.						2.2		3.1	
40.					1.3		4.1	4.2	
41.			Géo 1g		1.3		4.1	4.2	
42.	Géo 2d	Géo 2e	Géo 1c		2.3				
43.	Géo 2d	Géo 2e	Géo 1c		2.3				
44.					1.3		4-1	4-2	
45.					1.3		4.1	4.2	

(page suivante)

Tableau 9.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test de Mathématiques; 4e Secondaire (suite).

Items	OBJECTIFS								
	9e av.	9e gén.	10e av.	10e gén.	AM1	AM2	FM1	FM2	13e
46.							4.1	4.2	
47.					2.2				
48.					1.3		4.1	4.2	
49.					2.2		4.2	4.2	
50.			Alg 1c	Alg 2e			4.1	4.2	
55.				Géo 1b					
56.			Géo 4a				1.1		
58.							1.2	1.3	

Ainsi, en examinant le Tableau 10 nous nous rendons compte du peu de correspondance entre les items du test et les objectifs du programme.

iii.- 3- Test de mathématique 2e année du Secondaire

Comme le test précédent, ce test vise à évaluer le degré d'assimilation des connaissances acquises en mathématiques. C'est une espèce de test-bilan. Notre analyse de ce test paraît au Tableau 11.

Ce test par ailleurs trouve une grande application au niveau des 7e et 8e années. Il est vraiment trop facile pour les 9e et 10e même s'il comporte quatre items que l'on pourrait utiliser pour évaluer certains éléments du programme de mathématiques de la 13e année.

iv.- Test d'Acquisition Scolaire 5e-4e
Mathématiques 1ère partie, publié par le Centre de Psychologie Appliquée.

Ce test qui a été standardisé sur un échantillon de 1003 élèves provenant de 31 établissements répartis dans toute la France vise l'évaluation systématique des acquisitions mathématiques en classe de 5e. Il permet au professeur de faire le point des connaissances acquises comme également les lacunes.

Il comporte 4 sections: Relations, géométrie, multiples et diviseurs et nombres relatifs.

L'analyse de la relation entre le contenu du test et les objectifs du programme nous montre clairement que très peu d'items se réfèrent aux éléments des programmes propres aux 9e, 10e, 11e et 12e années. Par contre, plusieurs pourraient servir à mesurer l'élément algèbre 1.1 du programme de la 13e année. Cette analyse paraît au Tableau 12.

Tableau 10 Correspondance Items-Objectifs pour le Test de Mathématiques; 3e Secondaire.

Items	OBJECTIFS								
	9e av.	9e gén.	10e av.	10e gén.	AM1	AM2	FM1	FM2	13e
1.	NM 1a	NM 1a							
3.									Alg 1.1
4.	NM 1a	NM 1a							
5.									Alg 1.1
9.									Alg 1.1
10.	Alg 2b	Alg 2c							
11.									Alg 1.1
20.	Alg 2b	Alg 2c							
24.	Alg 2b	Alg 2c							
26.		Géo 2c							

Tableau 11.- Correspondance Items-Objectifs pour le Test de Mathématiques; 2e Secondaire.

Items	OBJECTIFS								
	9e av.	9e gén.	10e av.	10e gén.	AM1	AM2	FM1	FM2	13e
1.									Alg 1.1
3.									Alg 1.1
5.	Alg 2a	Alg 2a							
7	NM 4a	NM 4a							
[illegible]	NM 1a	NM 1a							
16.	Alg 2a								
17.									Alg 1.1
19.	Alg 2a								
23.									Alg 1.1
32.	9NM/a	9NM/a							

Tableau 12.- Test de Mathématiques: Test d'Acquisitions Scolaires (5^e-4^e) Première partie.

Items	OBJECTIFS								
	9e av.	9e gén.	10e av.	10e gén.	AM1	AM2	FM1	FM2	13e
1.	9e NM 1a								
2.	9e NM 1a								
4.									Alg 1.1
5.									Alg 1.1
6.	Alg 4a								Alg 1.1
7.									Alg 1.1
8.									Alg 1.1
10.									Alg 1.1
11.	Alg 4a								
12.									Alg 1.1
13.									Alg 1.1
14.							3.1	2.1	
15.									Alg 1.1
16.							3.1	2.1	
17.									Alg 1.1
18.									Alg 1.1
19.									Alg 1.1
20.									Alg 1.1
21.									Alg 1.1
22.									Alg 1.1

(page suivante)

Tableau 12.- Test de Mathématiques: Test D'acquisitions scolaires (5^e-4^e) Première partie (suite).

Items	OBJECITFS								
	9e av.	9e gén.	10e av.	10e gén	AM1	AM2	FM1	FM2	13e
23.									Alg 1.1
24.									Alg 1.1
25.									Alg 1.1
26.									Alg 1.1
27.									Alg 1.1
28.									Alg 1.1
32.									Alg 1.1
33.						3.1	2.1		

La deuxième partie de ce test qui comporte 35 questions s'applique aux programmes des 7e et 8e années. En conséquence, nous ne l'avons pas étudiée dans ce chapitre.

Disons, en terminant cette partie, qu'il y a un grand besoin de tests permettant d'évaluer jusqu'à quel point le professeur atteint les objectifs de son cours. Il existe certainement un bon nombre de tests de mathématiques du secondaire en anglais. Il est possible que certains d'entre eux puissent être traduits. Ceux qui seraient intéressés à connaître les tests de mathématiques standardisés commerciaux disponibles en langue anglaise pourront certainement trouver la liste dans un récent rapport de recherche complété par le professeur Merlin Wahlstrom de O.I.S.E. à Toronto.

Il existe aussi à travers la province certains tests-maison qui ont été préparés avec soin par une équipe de professeurs. Nous citons en exemple les quelques tests de mathématiques à l'intention des 12e et 13e années qui ont été préparés par le conseil scolaire d'Ottawa de même qu'un autre test diagnostic en mathématiques préparé par un groupe de professeurs du conseil scolaire de Sudbury. Encore ici, il est souhaitable que nous puissions mettre en commun les quelques instruments de mesure qui ont été préparés dans la province par des professeurs ou des équipes soucieux de construire des instruments de mesure qui s'articulent aux objectifs de l'enseignement car enfin ne serait-il pas regrettable, qu'après avoir mis tant d'efforts à bien enseigner, nous négligions ensuite une partie essentielle de l'acte pédagogique, soit l'évaluation.

C- Les autres disciplines:

i.- Les tests d'anglais.

Les tests d'anglais, langue seconde, représentent un terrain vierge en ce sens que tout est à faire. Les nombreux tests d'anglais langue seconde que nous avons pu recueillir avaient été préparés pour des gens dont la langue seconde n'était qu'à ses premières étapes de développement, comme par exemple l'anglais pour les immigrants. Dans les écoles françaises de l'Ontario les étudiants ont déjà satisfait aux exigences des programmes d'anglais du cours élémentaire. A ce titre, ils constituent une catégorie a part.

La connaissance de l'anglais langue seconde et les implications au plan du testing ont déjà fait l'objet d'une recherche. Le rapport de cette étude intitulée "Anglais, langue seconde", (édition limitée à 30 copies) est disponible au Ministère de l'Education ou à la Bibliothèque de l'Université d'Ottawa.

ii.- Les Sciences

Nous n'avons trouvé aucun test standardisé commercial en français qui pourrait être utilisé dans les écoles secondaires de langue française. Nous référons les lecteurs de ce rapport à la recherche du professeur Whalstrom de O.I.S.E. pour des renseignements sur les tests de sciences en langue anglaise qui soient des instruments de mesure valides pour nos écoles.

Il est possible que certains tests analysés par le professeur Whalstrom puissent être traduits avec avantage.

iii.- Histoire et Géographie

Il n'existe à notre connaissance aucun test standardisé d'histoire ou de géographie en langue française. Il semble que ces deux sujets sont évalués au moyen de tests dits "traditionnels".

Conclusion

Au cours de ce chapitre nous avons tenté de décrire la situation du testing à l'école secondaire. Nos recherches ont mis à jour très peu d'instruments de mesure dans les disciplines qui s'enseignent à ce niveau. Ceux que nous avons signalés s'avèrent peu applicables. Il reste cependant que devant cette pénurie, nos éducateurs pourraient s'inspirer de ce qui a été fait pour se donner des épreuves jouissant des qualités de fiabilité et validité. De tels instruments d'évaluation ne constituent pas une espèce d'appendice mais bien un élément essentiel du processus de l'enseignement.

CHAPITRE III

L'EVALUATION DU RENDEMENT SCOLAIRE DANS LES 7e ET 8e ANNEES

Nous avons voulu dès le début de notre étude qui portait sur l'analyse des instruments de mesure standardisés commerciaux en français utilisés au cycle intermédiaire, identifier et décrire les pratiques courantes d'évaluation du rendement scolaire des élèves des 7e et 8e années.

Nous nous sommes donc mis en communication avec les directeurs généraux et surintendants de secteurs francophones (7), des conseillers pédagogiques, chefs de services aux étudiants et orienteurs en 7e et 8e année (7), des directeurs d'écoles ou directeurs adjoints (27) et des titulaires de 7e et 8e année (24). Ainsi 8 conseils scolaires furent contactés.

A.- Un sondage

Nous avons tenté de découvrir:

1o Comment les enseignants évaluaient le rendement de leurs élèves dans les diverses matières?

2o Quelles sortes de tests étaient utilisés. tests standardisés?, tests standardisés normatifs?, tests standardisés critériés?, tests-maison?

3o A quel point ces tests mesuraient le rendement tel que prévu par les objectifs des programmes-cadres?

4o Quelles étaient les lacunes au chapitre de l'évaluation du rendement à ce niveau?

Les résultats de ce sondage ressemblaient presque en tous points à ceux de l'étude de l'évaluation aux cycles primaire et moyen que nous avions faite

en 1976. Ceci n'est pas surprenant vu que les 7e et 8e années fonctionnent dans le même contexte administratif et pédagogique que les cycles primaire et moyen.

En résumé, donc, nous pouvons lire en réponse aux questions plus haut qu'au cycle intermédiaire (1er et 2e échelon) une politique de décentralisation des responsabilités relatives au fond et à la forme de l'évaluation domine la situation. Les décisions à ce sujet sont prises au niveau de l'école sauf que pour quelques exceptions où elles sont prises par l'administration centrale.

Nous avons été heureux de constater que les directeurs d'éducation et les surintendants déplorent le manque d'instruments d'évaluation pour les disciplines de base. Par contre il nous semble qu'à part une ou deux rares exceptions peu de conseils scolaires soient prêts à initier des programmes de développement d'instruments de mesure jouissant de qualités psychométriques suffisantes.

Comme pour les cycles primaire et moyen, le concept du test critérié est pratiquement inconnu au niveau des 7e et 8e années. L'explication que l'on nous offre pour le manque de tests comprend généralement les raisons suivantes: il n'y a pas de tests standardisés ou s'il y en a, ils ne sont pas appropriés; il n'y a pas non plus de tests préparés localement par des équipes de professeurs sous la direction du conseil scolaire en raison d'un manque de fonds, d'un manque d'expertise locale, d'une politique de décentralisation et de la nécessité de satisfaire à d'autres priorités.

Comme pour les cycles inférieurs les enseignants du cycle intermédiaire préfèrent l'évaluation continue effectuée aux moyens d'une variété de

tests-maison, complétée par l'observation.

Les résultats de l'évaluation du rendement sont utilisés pour mieux orienter et individualiser l'enseignement avec toutes les décisions pédagogiques que cela implique.

Comme aux cycles primaire et moyen les enseignants déplorent leur manque de préparation relative à l'élaboration de tests.

Les enseignants souhaiteraient avoir accès à une banque d'items de tests de rendement dans toutes les matières mais plus particulièrement en français, en mathématiques et en anglais langue seconde.

Nous pouvons dire en résumé que toutes les personnes concernées ont clairement souligné le manque d'instruments d'évaluation adéquats en français pour les matières principales.

A la question de savoir quels tests standardisés commerciaux en langue française étaient utilisés dans les écoles au niveau des 7e et 8e années nous n'avons reçu qu'un titre comme réponse soit les tests Ellis-Fleming de mathématiques.

On nous a aussi signalé que pour évaluer le rendement en anglais certains conseils scolaires faisaient usage du Nelson Reading Skills, du Gates McGinitie et du C.E.L.T. Les deux premiers sont des mesures d'anglais langue maternelle et sans l'élaboration de normes locales, leur validité demeure douteuse.

C'est donc dire que l'évaluation se fait dans les diverses disciplines au moyen de tests préparés par le titulaire de classe.

Dans certains cas, par exemple aux écoles séparées de Cornwall, de Nippissing, de Carleton et d'Ottawa des tests-maison sont préparés sous la

direction pédagogique du système. A certains points de vue ils peuvent s'apparenter à des tests normatifs de standardisation mitigée.

La conclusion évidente c'est que dans les 7e et 8e années le test standardisé commercial normatif en langue française est pour toute fin pratique inconnu.

Nous n'avons pu localiser aucun test standardisé commercial normatif ou critérié en langue française qui serait produit par une maison d'édition ontarienne sauf le test SLP de lecture rapide et intelligente publié par les éditions de l'Université d'Ottawa. Au Québec, certains conseils scolaires comme la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal et la Commission des Ecoles Catholiques du Québec produisent des batteries de tests pour les principales matières mais ces tests sont réservés à leurs écoles. Il semble que même si leurs tests sont normatifs ils ne sont pas standardisés.

Il y a aussi le Ministère de l'Education du Québec qui produit des tests normatifs mais on ne peut pas les considérer comme des tests standardisés commerciaux. Nous pensons que le Ministère de l'Education du Québec serait disponible à en envoyer des échantillons à la demande des conseils scolaires. A ce moment là si on veut s'en servir en Ontario il faudrait se rappeler que le contenu (items) a été choisi en fonction d'objectifs d'enseignement probablement différents de ceux des écoles françaises de l'Ontario.

C'est du côté de la France que nous avons pu repérer un bon nombre de tests standardisés commerciaux en mathématiques et en français.

B.- L'Analyse des tests standardisés commerciaux.

I.- Les tests de mathématiques:

Pour cette analyse nous nous sommes reportés au programme cadre intitulé "Intermediate Division: Mathematics 1977, draft copy".

Contrairement aux cycles primaire et moyen ce programme n'a pas formulé les objectifs comme tels; il décrit plutôt les éléments du programme. Quand donc nous parlerons de correspondance entre les items d'un test et les objectifs de l'enseignement des mathématiques c'est bien des éléments du programme qu'il s'agira. En appendice nous reproduirons les tableaux de ces éléments pour ceux qui ne les connaissent pas et qui voudraient s'y référer en relation avec nos analyses.

i.- Le Test d'Acquisitions Scolaires, mathématiques, CE1-CE2, révision 1973- (publié par le centre de psychologie appliquée, Paris.)

Ce test standardisé normatif se classe parmi les tests, dits tests-bilan qui permettent à un professeur aux termes d'une année scolaire d'évaluer systématiquement les acquisitions mathématiques de ses élèves.

Le test qui comporte 40 items recouvre les 3 aspects suivants: la numération, les opérations et les structures logiques: ensembles et relations. Comme tous les tests d'acquisitions scolaires publiés par le centre de psychologie appliquée celui-ci est présenté de façon exemplaire et mérite d'être retenu non a raison de sa validité pour les programmes de mathématiques des 7e et 8e de l'Ontario mais comme modèle à suivre dans la construction d'un test.*

Notre analyse qui paraît au Tableau 13 nous indique que 80% des items de ce test s'appliquent au programme cadre de mathématiques 7e et 8e année.

Cependant, si on prend en considération que le programme de mathématiques

* Le Test d'acquisitions Scolaires, mathématiques, CE1-CE2, apparaît en appendice.

Tableau 13. Correspondance Items-Objectifs pour le Test d'Acquisitions Scolaires CE1-CE2.

Items	Méthodes numériques		Algèbre		Géométrie	
	7e	8e	7e	8e	7e	8e
1.	2a					
2.	2a					
3.			3a	2a		
4.			3a	2a		
5.			3a	2a		
6.	2a					
7.	7b					
8.	7b					
9.	7b					
10.			1b			
11.			1b			
12.			1b			
13.			1b			
14.	2b	1a	3a	2a		
15.	2b	1a	3a	2a		
16.	2b	1a	3a	2a		
17.	2b	1a	3a	2a		
18.	2b	1a	3a	2a		
19.	2b	1a				
20.	2b	1a				
21.	2b	1a				
22.	7a					
23.	7a					
24.	7a					
25.	7a					
26.	2b	1a				
27.	2b	1a				
28.	2b	1a				
29.	2b	1a				
30.	2b	1a				
31.			1b			

comporte environ 70 éléments à chacun des 2 niveaux de 7e et 8e année il va sans dire que moins de 5% du programme peut être évalué par ce test.

ii.- Test du cycle élémentaire, mathématiques, CE1-CE2-CM1-CM2.

Dans l'intention des auteurs ce test permet à n'importe quel moment de l'année de déterminer le niveau scolaire d'un enfant en vue de son affectation à une classe quelconque du cycle élémentaire français.

Il a été élaboré à partir des programmes des 4 niveaux du cycle élémentaire français et comporte 40 items dont le choix était fondé sur une double intention et nous citons ici le manuel du test:

> a) "Le test devait être évolutif d'une classe à l'autre, c'est-à-dire présenter des moyennes allant croissant d'une façon nettement significative.
> b) Le test devait être discriminatif à l'intérieur de chacune des quatre classes de façon à permettre le pronostic le plus fin possible de la réussite de l'élève dans la classe où il serait affecté.
>
> A cette double intention s'ajoute évidemment les exigences habituelles de sensibilité et de validité ainsi que l'exigence pédagogique d'un contenu aussi étendu et varié que possible". (Notes tirées du Manuel, page 6.)

Nous tenons à donner ces détails pour souligner le caractère d'excellence de cet instrument de mesure à l'intention des écoliers français et aussi pour encourager les professeurs franco-ontariens qui voudraient se perfectionner dans l'art de la construction des tests à s'inspirer des mêmes principes qui ont présidé à l'élaboration de cette série d'instruments de mesure connue sous le nom de Tests d'Acquisitions Scolaires.

Notre analyse du test qui paraît au Tableau 14 nous révèle cependant un manque de correspondance avec les éléments du programme des 7e et 8e années de l'Ontario.

Tableau 14. Correspondance Items-Objectifs pour le Test de mathématiques, cycle élémentaire (C.E. 1-2 C.M. 1-2).

Items	Méthodes numériques		Algèbre		Géométrie	
	7e	8e	7e	8e	7e	8e
1.	2b	1a				
2.			1b			
3.	2a					
4.			3a-2b	2a-13		
5.	2a					
6.				3b		
7.	2b	1a	3a	2a		
8.	2b	1a	3a	2a		
9.	2g-2b	1a				
10.			3a	2a		
11.	7b					
12.	2b	1a				
13.	2b	1a				
14.	2f-g		3a	2a		
15.			3a	2a		
16.	7a					
17.			1b			
18.	2b	1a	1b			
19.	8a	6b				
20.	7b					
21.	2b	1a	3a	2a		
22.	2a					
23.	2b	1a				
24.	7b					
25.	7b					
26.	7c					
27.	2b-8a	1a-6b				
28.	8a	6b				
29.	2b	1a				
30.	2b	1a				
31.	1a					
32.	5c					
33.	8g	6b				
34.	2b	1a				
35.	4b	2a-5a				

Il est à noter que presque tous les items de ce test trouvent une application quelconque relative aux éléments des programmes des 7e et 8e années. Cependant moins de 15% des objectifs ou disons plutôt des éléments du programme sont touchés par ces items.

iii.- Le Test d'Acquisitions Scolaires, mathématiques, CM2-6e.

Ce test, encore publié par le centre de psychologie appliquée de Paris et standardisé en 1974 fait partie de la même série que les deux précédents et jouit des mêmes caractères d'excellence. Il porte sur (a) la numération, (b) les opérations et (c) les structures logiques.

Comme pour le test précédent notre analyse qui figure au Tableau 15, montre que la majeure partie des items pourraient être utilisées à évaluer un élément quelconque du programme mais que ce dernier n'est touché que par 25% environ des items du test en 7e et de façon peu significative en 8e année.

iv.- Le Test d'Acquisitions Scolaires; (C.M.1 - C.M.2) Mathématiques, Révision 1974.

Comme pour le test précédent, le T.A.S. (C.M.1 - C.M.2) inventorie trois sous-ensembles mathématiques: (a) numération, (b) opérations, (c) structures logiques. Il comporte 42 questions et fut soumis à un processus de standardisation assez rigoureux.

Notre analyse est présentée dans le Tableau 16. L'on remarquera que 16 objectifs seulement pourraient être mesurés au chapitre des méthodes numériques (7e et 8e années).

Un fait à noter c'est que depuis que les mathématiques dites "nouvelles" ont été introduites, beaucoup de modifications ont été apportées aux programmes alors qu'en France, il semble que cela ne s'est pas produit et les tests sont

Tableau 15. Correspondance Items-Objectifs pour le Test d'Acquisitions Scolaires, Mathématiques, (C.M.2-6e), (Révision 1974).

Items	Méthodes numériques		Algèbre		Géométrie	
	7e	8e	7e	8e	7e	8e
1.	2b	1a	3a	2a		
2.	6c	4c	3a	2a		
3.	4b	2a	3a	2a		
4.	4b	2a	3a	2a		
5.	2a					
6.	2a					
7.	2a					
8.	2b	1a	3a	2a		
9.	5a					
10.	2b	1a				
11.	2b	1a				
12.	7c					
13.	5d		3a	2a		
14.	2b	1a				
15.	2b-2c	1a-1c				
16.	2b	1a				
17.	2b	1a	1a			
18.	2f					
19.	4c	2c				
20.					1a	
21.	8g	6b				
22.		7a				
23.	8c	6b				
24.	8a 8c	6b				
25.	2b	1a				
26.	7a 4b	2a				
27.	7a 2b	1a				
28.	7a 2b	1a				
29.	2b	1a				
30.	2b	1a				
31.				3b		

Tableau 16. Correspondance Items-Objectifs pour le Test d'Acquisitions Scolaires (C.M.1 C.M.2), (Révision 1974).

Items	Méthodes numériques		Algèbre		Géométrie	
	7e	8e	7e	8e	7e	8e
1.	2b	1a				
2.	2b	1a				
3.	2a					
4.	2a					
5.	2a					
6.	7b					
7.	7b					
8.			1b			
9.	2b	1a				
10.	7c					
11.	7c					
12.	2b	1a				
13.	2b	1a				
14.	2b	1a				
15.	2b	1a	2a	1a		
16.	2b	1a				
17.	2b-2e	1a	3a	2a		
18.	7b					
19.	4a-b	2a				
20.	2b	1a	3a	2a		
21.	2b	1a	3a	2a		
22.	2b-2f-2g	1a				
23.	7a					
24.	8a	6b				
25.	8a	6b				
26.	2b	1a				
27.	8f	6e				
28.	4a					
29.						
30.	8a	6b			1d-1e	3d
31.	8a	6b				
32.		7a				
33.	8a 8c	6b			1a	

faits pour le programme tel qu'il fut dès le début du renouveau mathématique, il y a de cela une quinzaine d'années plus ou moins.

v.- Le Test de mathématiques 1ère année du secondaire.

Ce test publié par le Ministère de l'Education du Québec fait partie d'une série de trois tests tous conçus selon les mêmes principes et offrant des normes en stanines.

A notre connaissance, il n'est pas sur le marché comme tel mais semble être disponible à qui en ferait la demande.

Nous l'avons analysé en fonction des programmes-cadres des 7e et 8e années et avons présenté cette analyse dans le Tableau 17. A peine 16 objectifs sous le titre méthodes numériques et à peine 5 autres ailleurs sont touchés par l'un ou l'autre des items. Comme instrument de mesure, il s'avère donc très insuffisant.

vi.- Test de mathématiques 2e année du secondaire (Ministère de l'Education, Québec).

Comme le test précédent, les seuls items qui trouvent une application se rapportent à la section méthode numérique. L'ensemble des objectifs de ce programme est peu touché par le test en question comme nous pouvons le constater à la lecture du Tableau 18.

vii.- Le Test de Mathématiques Ellis-Fleming (publié par O.I.S.E.).

Ce test est indiqué pour le commencement de la 8e année. Cependant, comme tous les tests standardisés que nous avons repérés son échantillonnage des objectifs est assez restreint et se concentre autour de 7 objectifs environ.

En terminant cette section sur les tests de mathématiques l'on peut dire que jusqu'à présent, l'évaluation du rendement scolaire en mathématiques

Tableau 17. Correspondance Items-Objectifs pour le Test de mathématiques, 1ère année du secondaire.

Items	Méthodes numériques		Algèbre		Géométrie	
	7e	8e	7e	8e	7e	8e
1.	2b	1a				
2.	5a 5c					
3.	2a					
4.	5a					
5.	2b	1a				
6.	2b	1a				
7.	2b-5b	1a-1b				
8.	2f					
9.	5a					
10.	4c	2c				
11.	2b	1a	1b			
12.				3f		
13.	5b-2b	5e				
14.	4b	2a				
15.	3b	5a				
16.	8a	6b				
17.	2b	1a				
18.	3b	5a				
19.	7b					
20.	4b	2a				
21.	4b	2a				
22.		2a				
23.	6c	4c				
24.	2a					
25.					1a	
26.	4b	2a				
27.					3f	2b

Tableau 18. Correspondance Items-Objectifs pour le Test de mathématiques, 2e année du secondaire.

Items	Méthodes numériques		Algèbre		Géométrie	
	7e	8e	7e	8e	7e	8e
1.	2b-2e	1a-1c				
2.	2b-2f	1a				
3.			2b	1e		
4.					1b	2b
5.	4b	2a				
6.	4b	2a				
7.	4b	2c				
8.					1a-1b	1a
9.	2b-5b	1a-1b-5e				
10.	4b	2a				
11.	5d					
12.	2b					
13.	6c	4c	2b	1c		
14.					1a	
15.			2b	1e		
16.	3c	2d				
17.					1b	
18.	4b	2a				
19.	5c					
20.	4c	2a-2c				
21.	2b-2a	1a				
22.	4b	2a				
23.	4c	2c				
24.	3a	2c	2b	1e		
25.		5a				
26.	2b	1a				

à l'école secondaire est très peu appuyée par des instruments de mesure en langue française appropriés et valides. Au cycle supérieur, la règle semble être l'absence quasi totale d'instruments. Les enseignants sont donc laissés à eux même dans ce domaine et doivent en conséquence sauf que pour de rares exceptions, faire appel à une technologie assez primitive de l'examen. Dans ce cas l'examen perd une partie de son importance comme partie intégrante de l'acte d'enseignement-apprentissage pour ne revêtir que l'allure d'un appendice plus ou moins bienvenu dans le système. Si nous voulons former des produits de qualité, il est temps que nous prenions les moyens de redonner à l'évaluation sa place dans le processus total de la pédagogie. Le développement d'instruments de mesure valables ne peut que contribuer à une compréhension plus raffinée de notre action pédagogique.

II.- Les tests standardisés de français.

Nous avons cru en suivant l'avis d'un certain nombre de professeurs de français que pour toute fin pratique il n'était pas nécessaire de faire une distinction entre les objectifs de la 7e et de la 8e années dans le contexte de ce travail. C'est pour cela que nos analyses ont considéré de façon globale les deux premières étapes du cours intermédiaire.

i.- Le Test de rendement en français (580-310, 320, 330).

Ce test standardisé par la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal mais non pas disponible sur le marché comprend 40 questions dont la plupart se révéleraient utiles dans l'évaluation des objectifs de l'enseignement du français en 7e et 8e année. Aussi répond-il à un grand nombre d'objectifs dans le domaine du "savoir-lire". En plus d'un contenu familier, le test offre un style simple et facile à lire.

Cependant, le test échantillonne trop peu d'objectifs dans l'ensemble du programme pour qu'il puisse être considéré comme un instrument recherché. L'analyse de ce test est présenté dans le Tableau 19.

ii.- Le test S.L.P. de lecture rapide et intelligente (éditions de l'U.O.)

Ce test bien que standardisé en 1949 jouit encore de la faveur du public s'il faut en juger par la quantité vendue chaque année. Il constitue au niveau des 7e et 8e années un excellent instrument permettant de déceler une faiblesse générale en lecture ou encore de pratiquer un premier sondage relatif à la capacité à lire d'un individu. Il ne possède pas à ce niveau de l'enseignement la caractéristique de sensibilité que l'on recherche dans les tests et qui permette une différentiation raffinée des élèves sur une échelle de lecture. Les items du test correspondent tous à un seul objectif du programme soit 3.4a: "s'exerce à augmenter la rapidité de sa lecture silencieuse".

iii.- Le Test de Vocabulaire Ottawa.

Ce test publié par le Laboratoire de Recherches Pédagogiques Paideia à Ottawa, comprend deux formules équivalentes de 80 items chacune. Comme tous les tests de vocabulaire à choix multiple le T.V.O. ne peut donner autre chose qu'une mesure relative du vocabulaire possédé par un individu. Si cependant le vocabulaire acquis d'un individu reflète un certain degré d'assimilation de concepts, le score obtenu sur le T.V.O. pourrait, par inférence, éclairer le professeur sur la force relative de l'activité conceptuelle de ses élèves. Il va sans dire que ce test ne touche qu'à un seul objectif du savoir lire, soit 3.1: "l'élève enrichit son vocabulaire" et un du savoir écrire, soit 4.1: "l'élève enrichit et précise son vocabulaire".

Tableau 19. Correspondance Items-Objectifs pour le Test de rendement en français, (C.E.C.M.).

Items	Objectifs 7e-8e	Items	Objectifs 7e-8e
1.	3.1 b)	17.	3.4 c) iii et 3.4 c) i
2.	3.1 b)	18.	3.4 c) iii et 3.4 d) i-ii
3.	4.5 t) ii	19.	3.4 c) iii et 3.4 d) i-ii
4.	4.5 t) ii	20.	4.1 b)
5.	4.5 t) ii	21.	4.1 b)
6.	3.1 a) et 4.1 d)	22.	4.1 b)
7.	3.1 b)	23.	4.1 b)
8.	3.4 e) iii	24.	4.1 b)
9.	3.4 e) iii	25.	4.1 b)
10.	3.4 c) ii	26.	3.2 a)
11.	3.4 c) ii	27.	3.2 a)
12.	3.4 c) ii	28.	4.5 x) iii
13.	3.4 c) ii	29.	4.2 e)
14.	3.4 c) i	30.	4.2 e)
15.	3.4 c) i	31.	4.5 p) ii
16.	3.4 c) iii	32.	4.5 n)

iv.- Le Test de Français, secondaire 1-2-3.

Il s'agit ici de 3 tests produits par le Ministère de l'Education de la province de Québec. Dans son format et dans sa composition, le test de Français, secondaire 1, 2 et 3 ressemble au Test de rendement en français publié par la C.E.C.M.

Nous avons analysé les trois épreuves et en présentons les résultats dans les trois tableaux suivants, Tableaux 20, 21 et 22.

Un examen attentif de ces trois tableaux nous indique d'abord que presque tous les items correspondent à un ou l'autre des objectifs du programme-cadre mais que dans leur application, ils se concentrent autour d'un petit nombre d'objectifs. L'on peut dire tout de même qu'environ 40% des objectifs nos 3 et 4 sont touchés par la série.

v.- Tests d'Acquisitions Scolaires, (5e-4e), (Révision 1975).

Ce test publié par le Centre de Psychologie Appliquée de Paris fait partie d'une série de tests normatifs de français, bien connue pour la qualité de sa présentation et de sa standardisation. Nous en avons analysé plusieurs de la série.

Ce premier, le Test d'Acquisitions Scolaires, (5e-4e) comporte quatre subtests:

a) vocabulaire (20 items)
b) orthographe (20 items)
c) connaissances grammaticales (20 items)
d) maniement de la langue (26 items)

Comme il s'agit du premier de la série dont il sera question dans ce chapitre nous le présenterons un peu plus en détail en empruntant au Manuel, la description qu'en ont fait les auteurs.

Tableau 20. Correspondance Items-Objectifs pour le Test de français 1ère année du secondaire.

Items	Objectifs 7e-8e	Items	Objectifs 7e-8e
1.	3.1 b) et 4.1 e)	19.	3.2 a)
2.	4.1 e)	20.	4.5 t) ii et 3.4 c) ii
3.	3.1 b)	21.	4.5 w) iii et l)
4.	3.1 b)	22.	3.4 e) iii
5.	3.1 b) et 4.1 f) i	23.	3.4 c) iii
6.	3.1 b) et 4.1 f) i	24.	3.4 c) iii et d) i
7.	4.1 f) i	25.	3,4 c) iii et d) i
8.	3.1 a) et 4.1 d)	26.	4.5 n) et w) iii
9.	3.1 a) b) et 4.1 d)	27.	4.5 n) et w) iii
10.	4.1 b) e)	28.	4.5 b) i
11.	4.1 b) e)	29.	4.5 b) i
12.	3.4 c) iii	30.	4.5 d) et x) v
13.	3.4 c) ii	31.	4.5 x) i
14.	3.4 c) ii	32.	4.5 s) ii
15.	4.5 n)	33.	4.5 j)
16.	3.4 c) ii	34.	4.5
17.	3.4 c) i	35.	4.5
18.	3.2 a)		

Tableau 21. Correspondance Items-Objectifs pour le Test de français 2e année du secondaire.

Items	Objectifs 7e-8e	Items	Objectifs 7e-8e
1.	3.1 b)	18.	4.1 b), f) i
2.	3.1 b)	19.	3.1 c)
3.	3.1 b)	20.	3.1 c)
4.	3.2 a)	21.	3.4 d) ii et c) iii
5.	3.2 a)	22.	3.4 d) ii et c) iii
6.	3.1 a) et 4.1 d)	23.	3.2 b)
7.	3.1 a) et 4.1 d)	24.	4.1 b)
8.	3.1 a) et 4.1 d)	25.	4.1 b)
9.	4.5 t) ii et 3.4 c) ii	26.	4.5 d)
10.	4.5 t) ii et w) ii et 3.4 c) ii	27.	4.5 p) ii
		28.	4.5 b) i
11.	3.4 c) ii	29.	4.5 b) i
12.	3.4 c) ii	30.	4.5 n)
13.	3.4 c) ii	31.	4.5 n)
14.	3.4 d) i	32.	4.1 f) iii
15.	3.4 d) i		
		33.	4.1 f) iii
16.	4.1 b), f) i	32.	4.1 f) iii
17.	4.1 b), f) i		

Tableau 22 Correspondance Items-Objectifs pour le Test de français 3e année du secondaire.

Items	Objectifs 7e-8e	Items	Objectifs 7e-8e
1.	3.1 b)	19.	4.1 b) et 3.1 b) et 3.4 c) iii
2.	3.1 b)	20.	4.1 b) et 3.4 c) iii
3.	3.1 b)	21.	4.1 b)
4.	3.1 a), b) et 4.1 d)	22.	4.1 b)
5.	3.1 a) et 4.1 d)	23.	4.5 n)
6.	3.1 a), b) et 4.1 d),f)	24.	4.5 p) ii
7.	3.1 a) et 4.1 c) d)	25.	4.5 d)
8.	3.1 b)	26.	4.5 n)
9.	4.5 t) ii et 3.4 c) ii	27.	4.5 x) iii
10.	4.5 t) ii et 3.4 c) ii	28.	4.5 x) v
11.	3.4 c) ii	29.	4.5 x) ii
12.	3.4 c) ii	30.	4.5 x) iii
13.	3.4 e) ii	31.	4.2 e)
14.	4.1 b) e)	32.	4.2 e)
15.	4.1 b) e)	33.	3.2 a)
16.	3.4 c) iii	34.	4.5 b) i
17.	3.4 c) iii et 3.4 d) i	35.	4.5 s)
18.	3.4 d)		

Le test commence par l'épreuve de Vocabulaire. Chacun des 20 mots proposés est inséré dans une courte phrase qui en localise le sens tout en restant suffisamment neutre pour ne pas éclairer l'enfant qui ignore le mot. Exemple: "Il avait pu s'échapper de prison grâce à la connivence d'un gardien." Viennent ensuite trois "explications" du mot souligné, parmi lesquelles l'enfant doit choisir. Ici: "la stupidité du gardien", "la complicité du gardien", "l'inattention du gardien".(...).

Vient ensuite une épreuve d'orthographe grammaticale. Vingt phrases présentent chacune un trou que l'élève doit combler, en choisissant celle qui convient parmi trois graphies différentes du même mot. Le choix parmi ces trois graphies exige l'intelligence d'une situation grammaticale quelque peu insolite. Ce genre d'exercice, assez loin dans sa forme de la classique dictée, n'en constitue pas moins un bon moyen d'apprécier l'orthographe grammaticale de l'élève. C'est que les difficultés, statistiquement choisies correspondent au niveau orthographique sensible de l'élève, c'est-à-dire au niveau où il hésite et doit réfléchir avant de répondre; et il ne peut répondre correctement que s'il a suffisamment intégré les règles grammaticales de l'orthographe.

L'épreuve "Connaissances grammaticales" regroupe des questions portant sur les groupes fonctionnels constituant la phrase, et d'autres portant sur les catégories lexicales. Les sept premiers items exigent moins la reconnaissance de la fonction que la reconnaissance du groupe fonctionnel.(...).

Le test se termine par une épreuve dite de "Maniement de la langue". En demandant à l'enfant, dans cette épreuve, de juger correcte ou non la structure syntaxique d'une phrase ou les transformations apportées à une phrase, nous avons voulu évaluer sa connaissance implicite des règles de la langue. Les difficultés retenues dans cette forme définitive de l'épreuve portent sur la phrase complexe: concordance des temps, discours indirect, coordination et subordination (pronoms relatifs), pronominalisation, tous points importants du programme de 5e. Notons que nous avons considéré comme incorrectes certaines phrases pourtant fréquentes dans la langue parlée (items 13, 18, 21). Nous avons pensé qu'il était nécessaire de se placer du point de vue de la norme scolaire écrite, et non du point de vue d'une description linguistique des usages.

Ce test nous paraissait donc fondé sur une logique bien acceptable et ce fut avec beaucoup d'intérêt que nous l'avons étudié en fonction des

objectifs de nos programmes de français de 7e et 8e années. Les données de cette étude sont présentées au Tableau 23.

Nos analyses nous disent donc que la plupart des items de ce test pourraient trouver une application dans le processus d'évaluation du rendement scolaire en français en 7e et 8e années. De plus, l'examen du tableau nous permet de conclure que l'objectif 4.5 semble bien couvert par le test en question. Cet objectif s'énonce ainsi: "L'élève fait preuve dans ses travaux écrits d'une connaissance accrue des règles de grammaire et de ponctuation tout en ayant le souci de l'orthographe." Il est appuyé par 25 sous-objectifs.

L'objectif 3.5 est amplement couvert par nombre d'items. Il reste cependant que ce test n'a pas été fait en fonction des objectifs du programme de français de l'Ontario. En dépit donc de son manque de validité pour les écoles françaises de l'Ontario il serait intéressant de voir jusqu'à quel point nos élèves du cours intermédiaire réussiraient dans cette épreuve. Il va sans dire, et cette remarque s'applique à tous les tests de français que nous avons étudiés qu'un élève n'apprend pas seulement en fonction des objectifs d'un cours, surtout d'un cours de langue même si celui-ci demeure un bon baromètre du niveau de ses acquisitions mais bien en fonction de ses nombreuses expériences de toutes sortes qui d'une façon ou d'une autre contribuent à la maturation de la fonction verbale chez lui.

vi.- Le Test d'Acquisitions Scolaires, Français (C.M.2 - 6e) Révision 1974.

Ce test comporte six subtests:

a) vocabulaire (15 items)
b) accords (15 items)
c) connaissances des mots (15 items)

Tableau 23. Correspondance Items-Objectifs pour le Test d'Acquisitions Scolaires Français, (5e-4e).

Items	Objectifs 7e-8e	Items	Objectifs 7e-8e
Vocabulaire			
1 à 20	3.1 a), b) et 4.1 d)		
Orthographe			
1.	4.5 r)	10.	4.5 r)
2.	4.5 r)	11.	4.5 g)
3.	4.5 g)	12.	4.5 n)
4.	4.5 m)	13.	4.5 n)
5.	4.5 k)	14.	4.5 s) ii
6.	4.5 n)	15.	4.5 r)
7.	4.5 r)	16.	4.5 l)
8.	4.5 l)	17.	4.5 o) i
9.	4.5 n)		
Connaissances générales			
1 à 4 incl.	4.5 e)	17.	4.5 s) ii
5, 6, 7	4.5 x) i	18.	4.5 e)
8 à 14 incl.	4.5 x) i, ii, iii, iv,v	19.	4.5 t) ii
15.	4.5 u)	20.	4.5 j)
16.	4.5 j)		
Maniement de la langue			
1.	4.5 n)	14.	3.5 a) et 4.5 n)
2.	4.5 n)	15.	3.5 a)
3.	4.5 l)	16.	3.5 a)
4.	4.5 n)	17.	3.5 a)
5.	4.5 t) i	18.	3.5 a) et 4.5 n)
6.	4.5 n)	19.	3.5 a) et 4.5 j)
7.	4.5 l)	20.	3.5 a)
8.	4.5 v) i	21.	3.5 a)
9.	4.5 l)	22.	3.5 a) et 4.5 j)
10.	4.5 n)	23.	3.5 a) et 4.5 n)
11.	4.5 t) i	24.	3.5 a) et 4.5 n)
12.	4.5 v) i	25.	3.5 a) et 4.5 j)
13.	3.5 a) et 4.5 n)	26.	3.5 a) et 4.5 n)

d) fonctions (15 items)
e) conjugaison (15 items)
f) correction du langage (15 items)

Le test de vocabulaire est construit de la même façon que dans le cas du test précédent.

Le test dit "accords" éprouve les connaissances grammaticales des élèves; exemple:

Mes chaussures sont belles mais je les ai payées
(i) chères
(ii) chère
(iii) cher

Le test "connaissance des mots" exige que l'élève identifie la nature du mot souligné, nature qu'il ne peut le plus souvent identifier qu'après avoir pris conscience de la fonction de ce mot dans la phrase; exemple:

Il partira le lendemain de Noël.
(i) déterminant
(ii) nom
(iii) adverbe

Le quatrième test, celui des "fonctions " demande à l'élève de trouver dans une phrase préalablement découpée en éléments numérotés, le mot ou le groupe de mots remplissant telle ou telle fonction; exemple:

J'indique par une croix le n° du mot ou du groupe sujet.

1. Tout près (1) contre la maison (2) se dresse la grande ombre des peupliers voisins. (3)

1. ☐
2. ☐
3. ☐

Le cinquième test nous offre en sorte une série de questions portant sur la "conjugaison": exemple:

J'aimerais avoir votre opinion.

1. indicatif futur
2. indicatif imparfait
3. conditionnel présent

Finalement, il y a l'épreuve dite "correction du langage", où paraissent 15 incorrections de langage choisies parmi les plus courantes; exemple:

Cherchez parmi ces phrases celle qui contient une faute de français. Il y a toujours une phrase incorrecte et une seule dans chaque groupe.

1. Ce sont eux les vrais coupables.
2. C'est eux les vrais coupables.
3. Les vrais coupables les voici.

Ce test fut analysé en fonctions des objectifs des 7e et 8e années. Les résultats sont présentés dans le Tableau 24.

Comme pour le test précédent, presque tous les items pourraient être utilisés cependant il n'y a que l'objectif 4.5 qui est couvert par le test.

Nos analystes nous ont fait part de leur appréciation de cette épreuve laquelle en subissant certaines modifications de terminologie trouverait une appréciation valide dans l'évaluation du français en 7e et 8e années.

vii.- Le Test d'Acquisitions Scolaires, français (6e et 5e).

Ce test comporte cinq subtests:

a) vocabulaire (20 items)
b) nature des mots (20 items)
c) orthographe (20 items)
d) fonction des mots (20 items)
e) conjugaison (20 items)

Tableau 24. Correspondance Items-Objectifs pour le Test d'Acquisitions Scolaires français (C.M.2-6e) Révision 1974.

Items	Objectifs 7e-8e	Items	Objectifs 7e-8e
Vocabulaire			
1 à 15	3.1 a), b) et 4.1 b), d) e)		
Accords			
1.	4.5 p) i	9.	4.5 n)
2.	4.5 s) ii	10.	4.5 g)
3.	4.5 k) ii	11.	4.5 d) et l)
4.	4.5 d)	12.	4.5 g)
5.	4.5 r)	13.	4.5 n)
6.	4.5 n) et w) iii	14.	4.5 n)
7.	4.5 r)	15.	4.5 g)
8.	4.5 d)		
Connaissance des mots (leur nature)			
1.	4.5 g)	9.	4.5 n)
2.	4.5 a) i	10.	4.5 l)
3.	4.5 a) i	11.	4.5 g)
4.	4.5 t) ii	12.	4.5 a) i
5.	4.5 s) ii	13.	4.5 k) i
6.	4.5 g)	14.	4.5 f) i
7.	4.5 k) i	15.	4.5 f) i
8.	4.5 a) i		
Fonctions			
1.	4.5 x) v et w) iv	9.	ne s'enseigne comme tel en 7e et 8e année.
2.	4.5 x) v et w) iii		
3.	4.5 x) v et w) iii	10.	4.5 e) et x) iv
4.	4.5 x) v	11.	4.5 x) iv
5.	4.5 g)	12.	4.5 x) iii
6.	4.5 x) i	13.	4.5 x) iii
7.	4.5 x) ii	14.	4.5 x) iii
8.	4.5 x) i et w) iii	15.	4.5 x) iii
Conjugaison			
1 à 15	4.5 n)		

Les deux premiers subtests, "vocabulaire" et "nature des mots" suivent le patron adopté dans le test précédent. Un exemple du test d'orthographe qui vise l'aspect grammatical seulement est le suivant:

"C'est ton chien? _____-le en laisse.

1. tien
2. tiens
3. tient"

Le test "fonction des mots" présente 13 noms et 7 pronoms remplissant toute la gamme des fonctions grammaticales possibles; exemple:

La rue s'anime seulement à la sortie des élèves.

1. complément d'objet indirect
2. complément circonstanciel
3. complément du nom

Quant au subtest "conjugaison", sa présentation est la même que dans les tests précédents.

Notre analyse apparaît au Tableau 25.

Tous les items du subtest de "vocabulaire" s'appliquent aux objectifs 3.1 a, b, et 4.1 b, d, et e. Les 20 items de la section "nature des mots" peuvent mesurer le rendement en fonction de l'objectif 4.5, de même que les items 1 à 20 de la section "orthographe". Le subtest, "fonction des mots" comporte un certain nombre d'items, par exemple, nos 5, 6, 12, 15 à 17 et 19, qui paraissent plus adaptés aux niveaux supérieurs.

Quant au subtest "conjugaison" tous les items 1 à 20 correspondent à l'objectif no 4.5 (n). Mais encore ici, le test ne recouvre qu'une fraction des

Tableau 25. Correspondance Items-Objectifs pour le Test d'Acquisitions Scolaires, français (6e et 5e).

Items	Objectifs 7e-8e	Items	Objectifs 7e-8e
Vocabulaire			
1 à 15	3.1 a) b) et 4.1 b) d) e)		
Nature des mots			
1.	4.5 i) i	11.	4.5 j)
2.	4.5 g)	12.	4.5 j)
3.	4.5 j)	13.	4.5 u)
4.	4.5 s) ii	14.	4.5 t) ii
5.	4.5 u)	15.	4.5 j)
6.	4.5 j)	16.	4.5 i) iii
7.	4.5 j)	17.	4.5 i) i
8.	4.5 s) ii	18.	4.5 j) et l)
9.	4.5 j)	19.	4.5 a) i
10.	4.5 j)	20.	4.5 t) ii
Orthographe			
1.	4.5 d)	11.	4.5 r)
2.	4.5 r)	12.	4.5 n)
3.	4.5 q)	13.	4.5 r)
4.	4.5 n)	14.	4.5 n)
5.	4.5 l) et d)	15.	4.5 s) ii
6.	4.5 h)	16.	4.5 r)
7.	4.5 n)	17.	4.5 j) et w) iii
8.	4.5 n)	18.	4.5 n)
9.	4.5 n)	19.	4.5 j)
10.	4.5 m)	20.	4.5 g)
Fonction des mots			
1.	4.5 x) v	8.	4.5 j) et x) iii
2.	4.5 l) et j)	9.	4.5 x) ii
3.	4.5	10.	4.5 e) et x) iv
4.	4.5 x) v et w) iv	11.	4.5 x) ii
5.	4.5 x) i	12.	4.5 w) v et w) iv
6.	4.5 e) et x) iv	13.	4.5 x) ii
7.	4.5 x) v et w) iv		
Conjugaison			
1 à 20	4.5 n)		

objectifs et en conséquence ne possède pas suffisamment de validité pour en faire un instrument d'évaluation approprié.

viii.- Le Test d'Acquisitions Scolaires, français (C.E.2-C.M.1).

Ce test comporte cinq subtests de 15 items chacun:

a) le vocabulaire
b) l'observation des mots
c) les accords
d) l'analyse de la phrase et fonctions
d) la conjugaison

Les tests de vocabulaire, des accords et de la conjugaison ne diffèrent pas en présentation de ceux des tests précédents. Le test "d'observation des mots" par contre, porte essentiellement sur l'observation du nom dans ses modalités du genre et nombre, de nom propre et de nom commun, d'identification du nom; exemple:

J'ai mangé un peu de chocolat: tu peux prendre ce qui reste.

1. nom
2. verbe
3. adjectif

L'épreuve "analyse de la phrase et fonctions" vise selon les mots des auteurs du test, l'aisance de l'enfant à décomposer la phrase en ses éléments. Il s'agit de reconnaître ces éléments; de les dénombrer, de les découper judicieusement en évitant quelques modestes pièges; exemple:

Dans la phrase "J'aime la marche, la nage et la chasse.", combien y a-t-il de verbes?

un
deux
trois

Notre analyse de ce test qui est présentée dans le Tableau 26, nous

Tableau 26. Correspondance Items-Objectifs pour le Test d'Acquisitions Scolaires français (C.E.2-C.M.1) Révision 1973.

Items	Objectifs 7e-8e	Items	Objectifs 7e-8e
Vocabulaire			
1 à 15	3.1 a) b) et 4.1 b) d) e)		
Observation des mots			
1 à 7	4.5 b) c)		
8 à 12	4.5 a) i)		
13.	4.5 g)		
14.	4.5 n)		
15.	4.5 g)		
Accords			
1.	4.5 g)	9.	4.5 l) et d)
2.	4.5 g)	10.	4.5 n)
3.	4.5 d)	11.	4.5 n)
4.	4.5 r)	12.	4.5 n)
5.	4.5 d) n)	13.	4.5 d)
6.	4.5 d) n)	14.	4.5 l) et d)
7.	4.5 o) iii	15.	4.5 d) et w) iii
8.	4.5 n)		
Analyse de la phrase et fonctions			
1.	4.5 x)	9.	4.5 x) i, iii
2.	4.5 x)	10.	4.5 x) v
3.	4.5 x)	11.	4.5 x) iii
4.	4.5 x)	12.	4.5 x) v
5.	4.5 w) iv	13.	4.5 x) v
6.	4.5 w) iv et x) iii	14.	4.5 i) et n)
7.	4.5 x) iv	15.	4.5 n)
8.	4.5 x) ii, iii		
Conjugaison			
1 à 15	4.5 n) et d)		

montre que presque tous les items seraient utilisables dans l'évaluation du rendement en français en 7e et 8e années mais que la section sur le vocabulaire ne s'appliquerait qu'aux objectifs 3.1 a et b, 4.1 b, d et e, alors que les autres correspondraient à l'objectif 4.5.

Il faudrait dire aussi, qu'en certains endroits où le niveau du français est quelque peu élevé et moins influencé par l'anglais, ce test pourrait être considéré trop facile, et probablement mieux approprié aux 5e et 6e années du cycle moyen.

ix.- Le Test d'Acquisitions Scolaires, français (C.M.1- C.M.2) Révision 1974.

Il s'agit ici d'un excellent test de français qui comprend six subtests.

a) vocabulaire
b) accords
c) connaissance des mots (nature)
d) fonctions
e) conjugaison
f) correction du langage.

Sa composition ressemble tellement à celle du Test d'Acquisitions Scolaires (C.M.2-6e) que nous avons analysé plus haut, que nous pourrions presque le considérer comme une formule parallèle.

Le Tableau 27 qui contient les données de l'analyse de la correspondance entre items et objectifs nous laisse voir que presque tous les items pourraient être utilisés dans l'évaluation du rendement scolaire en français en 7e et 8e années mais que très peu d'objectifs sont touchés. A part les objectifs 3.1 a, b, 4.1 b, d et 4.5 y compris bon nombre des sous-objectifs de 4.5, peu d'objectifs dans l'ensemble du programme sont touchés.

Ceci termine notre analyse des tests standardisés commerciaux de français.

Tableau 27. Correspondance Items-Objectifs pour le Test d'Acquisitions Scolaires français, (C.M.1-C.M.2) Révision 1974.

Items	Objectifs 7e-8e	Items	Objectifs 7e-8e
Vocabulaire			
1 à 15	3.1 a) b) et 4.1 b) d)		
Accords			
1.	4.5 d) et f)	9.	4.5 l) et m)
2.	4.5 d)	10.	4.5 d) et n)
3.	4.5 d)	11.	4.5 r)
4.	4.5 n)	12.	4.5 t) ii et u)
5.	4.5 d) et f)	13.	4.5
6.	4.5 n)	14.	4.5 d) et n)
7.	4.5 d) et f)	15.	4.5 n) et u)
8.	4.5 d) et f)		
Connaissances des mots (nature des mots)			
1.	4.5 g)	9.	4.5 a) i
2.	4.5 a) i	10.	4.5 t) i
3.	4.5 n)	11.	4.5 a) i
4.	4.5 t) i	12.	4.5 j)
5.	4.5 k)	13.	4.5 n)
6.	4.5 e)	14.	4.5 s) ii
7.	4.5 n)	15.	4.5 t) ii
8.	4.5 l)		
Fonctions			
1.	4.5	9.	4.5 x) iii
2.	4.5 t) ii	10.	4.5 x) iii
3.	4.5 x) v et w) iv	11.	4.5 x)
4.	4.5 w) i	12.	4.5 x) iii
5.	4.5 x) i	13.	4.5 e)
6.	4.5 x) iii	14.	4.5 x) iii
7.	4.5 x) iii	15.	4.5 x) ii
8.	4.5 x) ii		
Conjugaisons			
1 à 15	4.5 n)		
Correction du langage			
1.	4.5 m)	8.	4.5 s)
2.	4.5 u)	9.	4.5 s)
3.	4.5 j)	10.	4.5 l) et d)
4.	4.5 u)	11.	4.5 n)
5.	4.5 u)	12.	4.5
6.	4.5 u)	13.	4.5 l)
7.	4.5 s)		

Comme nous l'avons remarqué, aucun de ces tests en dépit de l'excellence de leur standardisation peut être considéré comme instrument d'évaluation valide des objectifs du programme-cadre de français. Cela ne doit pas nous surprendre puisque ces tests ont été construits pour une population et des programmes d'enseignement très différents de ceux de l'Ontario. Ce sont ensuite des tests normatifs qui, en mesurant certaines connaissances jugées par des experts indispensables à des élèves d'un niveau de développement donné, permettent de situer un enfant relativement à son rendement par rapport au rendement des autres membres de son groupe. Ce ne sont donc pas des tests critériés qui sont construits en fonction des objectifs d'enseignement clairement formulés dans un programme. Il faut reconnaître cependant que les tests normatifs que nous avons étudiés nous offrent du point de vue de fond et de forme, d'excellents modèles de construction de tests aussi bien critériés que normatifs.

3.- Les tests d'anglais langue seconde.

Nos recherches en vue de repérer des tests standardisés commerciaux d'anglais langue seconde qui pourraient servir à l'évaluation du rendement dans cette discipline se sont révélées infructueuses.

Les tests d'anglais langue seconde qui sont sur le marché et qui sont généralement bien reconnus et bien reçus par les spécialistes nord-américains de la langue seconde ont été conçus en fonction d'une définition bien précise de l'habileté à parler une langue seconde et des diverses étapes dans le développement de cette habileté. Tout ça, c'est très bien, mais, là où le problème se pose pour nous, franco-ontariens, qui cherchons des instruments pouvant juger le niveau de développement des quatre fonctions linguistiques: savoir

écouter, savoir parler, savoir lire et savoir écrire, c'est que la population visée par la standardisation de ces instruments en est une pour qui la langue anglaise est une langue étrangère ce qui n'est pas notre cas. La population visée est soit l'immigré soit l'américain moyen qui décide d'améliorer ses perspectives culturelles en s'inscrivant à un cours de français à l'école secondaire ou à l'université. Evidemment, de tels tests ne possèdent aucune validité pour une population telle que nous trouvons dans nos 7e et 8e années où nos élèves, en grand nombre, ne parlent pas l'anglais comme langue seconde mais plutôt comme langue de communication habituelle, à des degrés divers de qualité bien entendu. Déjà dans une recherche sur L'Anglais, Langue Seconde (1975), on concluait, à la lumière des données recueillies, que la langue anglaise se portait très bien et peut-être trop bien dans les écoles de langue française. Une deuxième recherche en cours et dont le rapport sortira au printemps 1979 nous fait voir de façon non équivoque que dans les écoles françaises ce n'est pas facile de faire parler le français en dehors des heures de cours. Tirer la ligne entre l'anglais, langue seconde et l'anglais, langue de communication chez l'élève franco-ontarien reste un défi non encore relevé par les spécialistes du testing.

Donc après avoir examiné un grand nombre de tests standardisés d'anglais, langue seconde, nous sommes venus à la conclusion que ce serait inutile de les soumettre à des analyses d'items.

Nous avons regretté que le programme-cadre d'anglais langue seconde ne présente pas une formulation d'objectifs d'enseignement comme le fait si bien le Programme-Cadre, Cycle Intermédiaire, du Français. Heureusement cette lacune a été comblée par certains conseils scolaires et que leurs travaux sont

maintenant disponibles au Centre Franco-Ontarien des Ressources Pédagogiques.

Conclusion

Comme pour le chapitre précédent une conclusion générale s'impose; le système d'école françaises de l'Ontario souffre d'un manque sérieux d'instruments d'évaluation du rendement valides et objectifs et jusqu'à ce que le vide soit comblé, la pédagogie se voit privée d'une de ses bases puisque l'évaluation consitue une partie intégrante de l'acte d'enseignement-apprentissage.

Plusieurs autres conclusions peuvent être dégagées. Ainsi, il faudrait mettre en commun via le Centre Franco-Ontarien de Ressources Pédagogiques les tests normatifs ou critériés qui ont pu être préparés par des conseils scolaires, ayant de l'expertise à leur disposition, soit des spécialistes soit un département de recherches.

Une fois la validité de tels instruments est établi, il serait souhaitable qu'on puisse en faire bénéficier les conseils scolaires moins fortunés.

On pourrait également prévoir des ateliers visant à initier les professeurs à une technologie de tests qui répondrait au moins à leurs besoins élémentaires.

Finalement, ce serait dans un effort collectif groupant les enseignants les plus compétants du point de vue contenu de programmes et docimologie que l'on devrait chercher la production d'un certain nombre d'instruments de mesure normatifs et la création d'une banque d'items en vue de tests critériés faits sur mesure.

L'excellent travail déjà fait par de nombreux conseils scolaires relatif à l'élaboration et à la définition des objectifs d'apprentissage pour les diverses matières au programme fournit l'étape de base dans la construction

d'une banque d'items de tests critériés et même normatifs. L'on pourrait songer à une banque locale et provinciale. L'imagination aidant, il serait même pensable de développer un système "computérisé" qui permettrait à un professeur, à un principal d'école ou à un surintendant de retirer de l'ordinateur un test fait sur mesure. Pourquoi pas?

CONCLUSIONS

Cette étude qui a porté principalement sur l'analyse des instruments de testing utilisés pour évaluer le progrès des élèves, cycles intermédiaire et supérieur, débouche sur un certain nombre de conclusions dont les unes sont observables directement tandis que les autres sont tirées par voie d'inférence.

Etant donné que le cycle intermédiaire chevauche sur deux systèmes dont chacun est caractérisé par un régime administratif et pédagogique assez différent, il nous a paru plus conforme à la réalité scolaire de traiter des 7^e et 8^e années à part et de grouper à l'intérieur d'un même chapitre les 9^e et 10^e années du cycle intermédiaire et le cycle supérieur.

L'enquête a débuté par un sondage effectué auprès des chefs de secteurs à l'école secondaire et des responsables de la pédagogie aux écoles élémentaires abritant des 7^e et 8^e années que nous désignerons comme les deux premiers niveaux du cycle intermédiaire.

Vu que les deux premiers niveaux du cycle intermédiaire fonctionnent dans le même contexte administratif et pédagogique que les cycles primaire et moyen, il était à s'attendre que les résultats de notre sondage se révèlent passablement les mêmes que dans le cas de l'enquête poursuivie en 1977 auprès de ces deux premiers cycles.

Ainsi, nous avons pu constater qu'une politique de décentralisation relative au fond et à la forme de l'évaluation dominait la situation. Si ce n'était de faire approuver le budget prévu pour l'achat de tests, l'administration centrale n'aurait probablement aucun moyen de savoir si tel ou tel test standardisé est utilisé.

Nous avons également constaté que le concept de test critérié est pratiquement inconnu même si dans la plupart des conseils scolaires on est devenu très conscient des avantages pédagogiques à tirer d'une planification de l'enseignement en termes d'objectifs d'apprentissage. Au pays où le mouvement de l'enseignement fondé sur des objectifs d'apprentissage a pris naissance, c'est-à-dire, aux Etats-Unis, le test critérié en est apparu comme un corollaire nécessaire et fort précieux et en conséquence s'est répandu de façon spectaculaire sinon toujours de façon heureuse.

Nous avons observé qu'à part un test de mathématiques (Ellis-Fleming) et quelques tests d'anglais (langue première), on n'a aucun recours aux tests standardisé. Pour expliquer cette situation, on allègue le manque de tests standardisés, leur peu d'à-propos (notre recherche confirme cette deuxième explication); le manque d'expertise nécessaire au sein du conseil scolaire pour s'aventurer dans le domaine de la construction des tests; le manque d'argent et surtout d'autres priorités qui préoccupent plus l'administration centrale.

Nous avons également observé que l'évaluation continue comme méthode avouée d'évaluation du rendement domine la scène. Elle est fondée sur une foule d'exercices y compris des tests objectifs, des tests à production courte et longue, des projets et des travaux d'équipes, etc.

A la question relative à l'utilisation des résultats, les réponses prennent plutôt l'allure de généralités. La réponse la plus fréquemment donnée est celle de l'examen comme moyen de mieux adapter son enseignement aux besoins de sa classe.

L'inventaire des tests standardisés commerciaux ne nous a pas permis d'identifier plus de deux tests en français produits en Ontario, le SLP de lecture rapide et intelligente publié par les Editions de l'Université d'Ottawa et le

test de Vocabulaire, publié par le laboratoire de recherches Paideia.

Quelques tests de français et de mathématiques ont été repérés au Québec.

La plupart des tests que nous avons analysés sont des productions françaises publiées par le Centre de Psychologie Appliquée à Paris.

Dans les autres domaines sauf que pour l'anglais langue seconde, nous n'avons pas pu identifier de tests standardisés en français.

Quant aux tests d'anglais, langue seconde, nous les avons trouvés tellement peu appropriés non seulement de par leur contenu mais surtout en raison de la nature des populations qui ont servi à leur standardisation que nous ne les avons même pas soumis à une analyse d'items.

Toutes les analyses de tests standardisés furent présentés dans des tableaux de façon à voir combien d'items du test seraient utilisables et quelle proportion des objectifs du programme était couverte par le test en question

Nous résumons ces données dans le Tableau 28.

Cette analyse nous a permis une fois de plus de constater la grande pénurie d'instruments de mesure qui existe dans le secteur français du système scolaire ontarien. Cette absence de tests standardisés plus l'absence quasi totale de tests-maison ayant été préparés par des enseignants avertis et ayant subi un quelconque rodage (ne fut-ce qu'une analyse sommaire des items) plus encore un niveau assez peu élevé de connaissances docimologiques chez les enseignants, placent les modules de langue française dans un état sous-développé et défavorisé face au potentiel éducatif inhérent au processus d'évaluation centré sur et faisant partie intégrante de l'activité d'apprentissage de l'élève. Un tel processus peut être un facteur d'actualisation d'habiletés intellectuelles nombreuses chez le s'éduquant.

Tableau 28 - Résumé des données des analyses d'items des tests standardisés . (7e et 8e années)

Test	Nombre d'items	Nombre d'items utilisables	% des objectifs couverts (a) (b) (c) 7e	8e
Français				
1.- Test de rendement en français	40	32	10	10
2.- Test de français				
Secondaire 1	35	35	Environ 40% des objectifs nos 3 et 4 sont touchés	
Secondaire 2	35	35		
Secondaire 3	35	35		
3.- Test SLP de lecture	65	65	--	--
4.- Test de lecture California (Editest)	135	40	--	--
5.- Test de Vocabulaire (Paideia)	80	80	--	--
6.- Test d'Acquisitions Scolaires (5e-4e)	80	60	Environ 50% des objectifs nos 3.5 et 4.5 sont couverts.	
7.- Test d'Acquisitions Scolaires (CM2-6e)	90	75	plus de 50% de l'objectifs no 4.5 est touché.	
8.- Test d'Acquisitions Scolaires (6e-5e)	100	9[illegible]	5	5
9.- Test d'Acquisitions Scolaires (CE2 - CM1)	75	9[illegible]	5	5
10.- Test d'Acquisitions Scolaires (CM1 - CM2)	90	90	plus de 50% de l'objectif 4.5 est couvert.	

(a) Ce pourcentage doit être considéré comme une approximation.
(b) Les tirets représentent un pour cent inférieur à 5.
(c) Les espaces vides signifient absence de correspondance.

Tableau 28 - Résumé des données des analyses d'items des tests standardisés . (7e et 8e années)

Test	Nombre d'items	Nombre d'items utilisables	% des objectifs couverts (a) (b) (c) 7e	8e
Mathématiques				
1.- Test d'Acquisitions Scolaires (CE1 - CE2) (Math.)	40	31	5	--
2.- Test de Mathématiques cycle élémentaire	40	35	15	5
3.- Test d'Acquisitions Scolaires (CE2-6e)	40	31	25	--
4.- Test d'Acquisitions Scolaires (CM1 - CM2)	42	33	15	
5.- Test de Mathématiques 1ère année du secondaire	32	27	15	
6.- Test de Mathématiques 2e année du secondaire	32	26	15	15

(a) Ce pourcentage doit être considéré comme une approximation.
(b) Les tirets représentent un pour cent inférieur à 5.
(c) Les espaces vides signifient absence de correspondance.

L'évaluation formative surtout peut exercer une influence déterminante sur la qualité de l'acquisition comme aussi sur la qualité de l'acte pédagogique et à ce titre ne peut être considérée comme un geste que l'on pose de temps à autre mais bien plutôt comme une philosophie de l'éducation.

Le sondage auprès des chefs de secteurs des écoles secondaires nous permet de tirer les conclusions suivantes.

A l'école secondaire, l'évaluation du rendement tend à être fondée sur une conception quelque peu traditionnelle de l'enseignement, c'est-à-dire "le professeur-qui-donne-et-l'élève-qui-reçoit". Il y a beaucoup d'exceptions c'est bien sûr.

Si comme nous l'avons constaté d'ailleurs le programme d'étude s'organise autour d'une définition d'objectifs d'apprentissage en regard du contenu, la préoccupation d'une congruence entre ces objectifs et les éléments d'une mesure du rendement est plutôt faible.

Les enseignants ne se servent pas de tests standardisés. Ils composent leur propres tests et il semble que même au sein d'un secteur le tout est hautement décentralisé et sujet à beaucoup de subjectivisme relatif à l'importance à donner à telle ou telle tranche du contenu. Les tests qu'ils composent comprennent une variété de formes d'items, choix-multiples, appariement, productions à réponses courtes et longues etc.

La variété dans la fréquence des tests comme dans leur forme caractérise surtout la pratique actuelle de l'évaluation.

A la question concernant l'utilisation des résultats obtenus l'on répond avec des généralités ce à quoi il faut s'attendre vu l'imprécision et le subjectivisme qui entrent dans la préparation de l'instrument de mesure.

CONCLUSIONS

Plusieurs chefs de secteurs affirment inclure dans l'organisation de leur programme l'élément évaluation (fréquence, séquence et formules). C'est certes un commencement fort louable mais on devra aller plus loin sans quoi on imiterait le geste de celui qui donnait constamment du poisson à un pauvre individu au lieu de lui montrer comment pêcher.

Si d'une part nous avons eu l'impression que les enseignants du secondaire font des efforts admirables pour améliorer la pratique journalière de l'enseignement, d'autre part cette même ardeur ne semble pas s'appliquer à la pratique de l'évaluation du rendement laquelle ne semble pas être reconnue comme une dimension nécessaire de l'acte d'enseignement-apprentissage.

Ce phénomène est illustré dans un commentaire que nous faisait un professeur de sciences relatif à son approche aux examens au secondaire. Il nous a donc affirmé qu'après avoir enseigné un chapitre ou une unité de contenu, il posait des questions pour savoir qu'est-ce que les élèves avaient retenu et compris de cette leçon et voilà ce qui le satisfaisait.

Une pareille approche est sujette à beaucoup de subjectivisme du point de vue du choix de contenu comme de l'interprétation du rendement.

Elle implique (pas nécessairement, cependant) un enseignement qui n'a pas été systématiquement planifié en fonction d'objectifs d'apprentissage adaptés au niveau du développement et de la culture d'une classe donnée d'élèves.

Ce qui paraît plus grave c'est que cette approche ne semble pas prendre en considération qu'un fait ou un concept scientifique peut être acquis et assimilé à différents niveaux.

L'échelle de Bloom[1] et celle de Gagné[2] sont révélatrices à ce sujet. Bloom nous rappelle que la connaissance peut se situer à différents niveaux dont chacun décrit en quelque sorte ce que l'on peut faire avec ce que l'on sait. C'est un peu le "comprendre-ce-que-l'on-sait" mais exprimé avec plus de nuances.

Il serait certainement très formateur de bâtir un examen qui tiendrait compte de la taxonomie de Bloom qui se résume ainsi: faits ou connaissances retenus, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation ou encore en tenant compte des objectifs pédagogiques décrits par Gagné comme étant associés à des habiletés intellectuelles que l'apprentissage développe chez un individu. Ces objectifs se ramènent aux six opérations suivantes: la reproduction, la discrimination, l'identification, la classification, la démonstration et la découverte.

Il est intéressant de noter que dans les écoles françaises de la Belgique, il est obligatoire de construire des examens en tenant compte d'une version adaptée de la taxonomie de Bloom.

Pour assister ses professeurs dans cette tâche le ministère de l'éducation a fait préparer par des spécialistes une série de guides pour chacune des matières dans lesquels on peut trouver un exposé des principes de l'évaluation du rendement et un ensemble d'exemples concrets d'items ou de questions dont la nature est d'éliciter une réponse correspondant à un niveau donné de la taxonomie.

En Belgique on a également développé une excellente méthode pour évaluer la langue maternelle. Il s'agit de l'échelle d'évaluation. On trouvera l'exposé

---

1 Bloom et al, Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I Cognitive Domain, New York, David McKay, 1956.

2 Robert Gagné, Defining Objectives for Six Types of Learning, Washington D.C., American Educational Research Association, 1971.

complet de cette approche dans "Construire des échelles d'évaluation descriptives".[3]

Il s'ensuit donc qu'en Belgique, un professeur peut être évalué en fonction de sa capacité de construire un examen à partir d'une grille de spécifications où sur l'axe verticale il y aurait les contenus d'un programme donné et sur l'axe horizontale, les comportements selon une version adaptée de la taxonomie de Bloom.

La grille de spécifications est le point de départ essentiel d'un bon examen. Il peut tenir compte des contenus, de l'accent placé sur l'un ou l'autre des objectifs d'enseignement et des comportements ou objectifs d'apprentissage visés par l'enseignement selon l'un ou l'autre des nombreux modèles disponibles dans la littérature spécialisée.

Tout ceci pour dire qu'une évaluation du rendement scolaire dans n'importe laquelle discipline exige un cadre de référence qui permette au professeur d'obtenir une connaissance qualitative surtout de la performance des élèves. Ceci ne représente pas tout simplement une technique pédagogique qui rehausse la pratique de l'enseignement et rien de plus mais suppose une évaluation qui répond au sens profond d'une éducation qui exige que l'éducateur mette tout en oeuvre pour favoriser par son enseignement l'actualisation de toutes les potentialités de l'enfant. Or, c'est cette occasion que nous risquons de laisser passer quand l'évaluation du rendement scolaire n'est pas fondée de façon délibérée et planifiée sur des objectifs visant au développement des processus cognitifs les plus puissants de l'homme.

Une autre conclusion, évidente celle-ci, c'est l'absence quasi totale des instruments de mesure du rendement scolaire standardisés disponibles en fran-

---

3 Collection: Pédagogie et Recherche Ministère de l'Education Nationale et de Culture Française, Bruxelles, Belgique.

çais pour les différentes matières. Notre enquête à ce sujet nous a permis d'identifier un bien petit nombre de tests standardisés.

C'est surtout du côté de la France que nous avons trouvé des tests standardisés de français et de mathématiques.

Malheureusement, en dépit d'une excellente présentation, d'une validité reconnue pour les écoles de la France et d'une possibilité d'utilisation d'un grand nombre d'items, ces tests ne recouvraient qu'une infime proportion des objectifs prévus par les programmes-cadrés, de 0 à 20% en général. Ceci n'était pas surprenant quand on pense qu'il s'agissait de tests normatifs dont les règles de construction ne les rendent pas nécessairement serviteurs des objectifs particuliers d'un programme d'études d'un autre pays.

Nous avons présenté le résumé de cette analyse des items dans le Tableau 29.

Il reste cependant qu'un grand nombre d'items tirés surtout de la série dite: Test d'Acquisitions Scolaires (Paris) devraient être retenus à titre de début d'une banque d'items. Il ne s'agirait par la suite que de compléter la collection en tentant de répondre à tous les objectifs majeurs du programme.

Ceci ne serait qu'un premier pas. Notre étude signale le vide qui existe dans le domaine des tests et conclut que les écoles françaises sont à cet égard dans un état de sous-développement sérieux. Ceci souligne également la nécessité pour les enseignants de se familiariser avec la technologie du testing afin d'être en mesure de participer à la correction de la situation.

Un système scolaire qui se lance dans le développement des tests normatifs ou critériés doit veiller à maintenir une équilibre relative à l'expertise invitée à participer à la construction de tests. Cette équilibre se traduit par un minimum de spécialistes ou de conseillers et un maximum de

Tableau 29- Résumé des données des analyses d'items des tests standardisés . (Ecole Secondaire)

Test	Nombre d'items	Nombre d'items utilisables	% des objectifs couverts[a] (b) (c)				
			9e	10e	11e	12e	13e
Français:							
1.- Test d'Acquisitions Scolaires (5e-4e)	80	61	20	15	--	--	--
2.- Test d'acquisitions Scolaires (CM1 - CM2)	90	68	20	--			
3.- Test de français Secondaire 1	35	25	5				
4.- Test de français Secondaire 2	35		5				
5.- Test de français Secondaire 3	35	31		10			
6.- Test d'Acquisitions Scolaires (6e-5e)	100	90	20	--	--		
7.- Test de rendement en français	40	30	10	--	--		
8.- Test SLP de lecture	65	65	5	--	--		
9.- Test de lecture (California)	135	40	--	--	--		

(a) Ce pourcentage doit être considéré comme une approximation.
(b) Les tirets représentent un pour cent inférieur à 5.
(c) Les espaces vides signifient absence de correspondance.

Tableau 29 - Résumé des données des analyses d'items des tests standardisés . (Ecole Secondaire)

Test	Nombre d'items	Nombre d'items utilisables	% des objectifs couverts (a) (b) (c) 9e	10e	11e	12e	13e
Mathématiques							
1.- Test de mathématiques Secondaire 4	60	48	--	--	5	5	
2.- Test de mathématiques Secondaire 3	32	10	--	--			
3.- Test de mathématiques Secondaire 2	32	10	--				
4.- Test d'Acquisitions Scolaires (math.)	45	28					--

(a) Ce pourcentage doit être considéré comme une approximation.
(b) Les tirets représentent un pour cent inférieur à 5.
(c) Les espaces vides signifient absence de correspondance.

professeurs. C'est en travaillant à créer des instruments de mesure qu'un professeur se sensibilise aux influences que cette mesure peut avoir non seulement sur son activité pédagogique mais également sur sa philosophie de l'éducation.

Une dernière conclusion qui se dégage c'est que le test-maison demeure l'outil le plus fréquemment utilisé dans l'évaluation du rendement scolaire. En conséquence il est impérieux que les enseignants bénéficient d'ateliers ou de journées professionnelles pour leur permettre de se familiariser avec les règles qui régissent la construction d'un test même quand il s'agit d'un test de fabrication domestique.

BIBLIOGRAPHIE

Airasian, Peter et George Madaus, "Criterion Reference Testing in the Classroom", dans NCME, mai 1972, 8 pages.
Les auteurs expliquent la nature et la fonction du test critérié dans un langage accessible à tous.

Bloom, B.S., Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I, Cognitive Domain, N.Y., David McKay. Traduit par M. Lavallée, 1969, Taxonomy des objectifs pédagogiques, Tome I, Domaine cognitif, Montréal, Edition Nouvelle.
Document utile à la planification d'une grille de spécifications.

Bonboir, Anna, La Docimologie, Collection SUP, Presses universitaires de France, 1972, 195 pages.
Etude de divers objets d'évaluation en docimologie. Discussion de la valeur de l'évaluation continue et de la pédagogie corrective. Caractéristiques essentielles des instruments d'évaluation. Considérations sur l'usage de tests objectifs pour mesurer l'acquis scolaire et essai sur la méthode expérimentale en pédagogie.

Bonboir, Anna, La méthode des tests en pédagogie, Collection SUP, Presses universitaires de France, Paris, 1972, 144 pages.
Principes de la psychométrie; signification de la mesure et des normes. Notions sur l'observation et la mesure de comportements observables: qualités requises des instruments. Problèmes de la quantification en pédagogie; échantillonnage, normes validité et constance. Comment analyser la qualité des items. Bibliographie à la fin.

Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, Rapport d'information sur l'évaluation, Montréal, Service des études, C.E.C.M., 1976, 29 pages.
Une excellente présentation de la philosophie et de la pratique de l'évaluation adoptée par le Commission des Ecoles Catholiques de Montréal

Desjarlais, L., "L'évaluation du rendement scolaire (cycles primaire et moyen), Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1977, Toronto, Ministère de l'Education, 1977, XI-159 pages.
Le rapport d'une première étude sur les modalités et instruments d'évaluation du rendement scolaire et de la communication des résultats scolaires aux parents pour les cycles primaire et moyen.

Dulude, Jean et France Fontaine, Evaluation de l'apprentissage, Document n^{o} 2, Montréal, Service Pédagogique, Université de Montréal, décembre 1974, 16 pages.
Ce document explique en termes très clairs et très simples le sens de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative.

Epstein, M.G. et J.W. Wilson, "Do Standardized Tests Measure the Wrong Things", dans Mathematics Teacher, vol. 66, avril 1973, p. 294-295.
L'auteur met plus en doute l'interprétation des usagers des tests standardisés que les tests eux-mêmes. Les précautions à prendre dans l'utilisation des résultats de tests standardisés sont présentées.

Gagné, R.M., Defining Objectives for Six Types of Learning, Washington, D.C., American Educational Research Association, 1971.
Dans ce petit texte, l'auteur présente les six opérations liées aux habiletés intellectuelles que l'apprentissage développe. Document utile à la planification d'une grille de spécifications.

Girard, Richard, Mesure fondée sur les objectifs, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1975, Tomes I et II, 446 pages.
Initiation à la taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom et de ses collaborateurs ainsi qu'aux techniques de formulation de Mager. Notions de constructions de questions d'examens et critique des concepts de mesure et d'évaluation. Exercices d'application.

Girard, Richard, Jacques Plante et Gérard Scallon, L'évaluation juste des étudiants...un rêve réalisable?, Services de Pédagogie universitaire, Université Laval, Document n° 5, octobre 1973, 19 pages.
Etude des caractéristiques différentielles de "mesure" et "évaluation". Description de quelques systèmes de notation et de transformation des résultats.

Glaser, R. "Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes, Some Questions" dans American Psychologist, vol. 18, pages 519-521.
C'est dans cet ouvrage que l'auteur nous présente la distinction qu'il faut faire entre la mesure normative et la mesure critériée.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Introduction à la mesure et à l'évaluation, Québec, Service Général des Communications du Ministère de l'éducation, 1976, 14 pages.
Ce guide s'adresse aux personnes qui veulent améliorer l'action éducative par une meilleure compréhension des concepts de la mesure et de l'évaluation.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Les objectifs d'apprentissage dans l'optique de la mesure et de l'évaluation, Québec, Service Général des Communications du Ministère de l'éducation, 1976, 16 pages.
Ce guide docimologique vise à informer sur la façon de définir des objectifs d'apprentissage dans le cadre de la mesure et de l'évaluation.

Lavallée, Marcel, L'évaluation dans l'enseignement, G.R.E.C., Université du Québec à Montréal, Bulletin n° 5 février 1974, 19 pages.
Ce bulletin explique les concepts de test normatif, de test critérié et d'évaluation formative et sommative. De plus, de nombreux exemples illustrent la présentation théorique.

Lavallée, Marcel, "Une terminologie des objectifs de curriculum", dans GREC, Bulletin n° 6, mars 1974, 16 pages, (publié par U.Q.A.M.).
Un écrit de base et une synthèse admirable des objectifs d'apprentissage.

Nadeau, Marc-André, Mesure et évaluation des objectifs pédagogiques, Collection Service à l'éducation, Les Editions St-Yves, Québec, 1975, 98 pages.
Manuel d'auto-enseignement sur les objectifs pédagogiques et leur mesure; problèmes de définition, de formulation, de mesure et de congruence des modalités de mesure et d'évaluation.

Pimsleur, Paul, "Criterion vs. Norm-Referenced Testing", dans Language Association Bulletin, vol. 27, n° 1, septembre 1975, p. 21-24.
L'auteur démontre la supériorité des tests critériés par rapport aux tests normalisés.

Popham, W.J., Criterion-Reference Measurement, Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall, 1978.
Ce volume constitue une espèce de synthèse de tout ce que l'on devrait savoir relatif aux tests critériés.

Scallon, Gérard, "L'évaluation des étudiants et les principales conceptions de la mesure et de l'évaluation", dans Prospectives, vol. 10, n° 4, octobre 1974, p. 263-269.
Excellent article qui traite de la nature des concepts de tests critériés et normatifs, de l'évaluation formative et sommative.

Schoer, Lowell A., L'évaluation des élèves dans la pratique de classe, Presses universitaires de France, Paris, 1975, Collection SUP, 176 pages.
Traduction française d'un volume américain. Guide programmé à l'intention des enseignants. Questions sur le choix des objectifs; construction de tables de spécifications; élaboration d'épreuves d'évaluation. Introduction à une méthode d'apprentissage et de transmission du savoir par l'usage d'un outil programmé.

Scriven, M., "The Methodology of Evaluation" dans Perspectives of Curriculum Evaluation, Chicago, Rand McNally 1967.
Un document qui apporte des clarifications nombreuses sur le concept de l'évaluation.

Maisons d'édition de tests

1.- Centre de Psychologie Appliquée
48, avenue Victor Hugo
75783, Paris

au soin de:

Institut de Recherches Psychologiques
312, rue Fleury
Montréal

2.- Editest
94, rue Général Capiaumont
Bruxelles

3.- Editions de l'Université d'Ottawa
Université d'Ottawa
Ottawa

SUMMARY

of

An Analytical Review of Test Instruments Used in Evaluating Pupil Achievement in the Intermediate and Senior Divisons of French-Language Instructional Units

In the first chapter of this study entitled "Notions fondamentales concernant l'évaluation" a discussion of several basic concepts was presented. These included: Formative and Summative evaluation, norm-referenced and criterion-referenced tests, standardized tests and teacher-made tests. It was felt that familiarity with these concepts could not be assumed and that if definite action were to be taken as a result of this study knowledge of these basic notions was a prerequisite. The discussion did exclude the technical and statistical aspects of evaluation and achievement.

In the next two chapters a brief report was made of a survey carried out to ascertain the status of evaluation of achievement in the intermediate and senior divisions in French-language instructional units,

Each of these two chapters also presented a study and item analysis of standardized French-language tests of achievement commercially available.

Because of the fact that the intermediate division is astride two systems, as it were, grades 7 and 8 of the separate school system and grades 9 and 10 of the public school system and therefore finds itself subject to two somewhat different pedagogical and administrative regimes it became convenient and even necessary to deal separately with the two levels, i.e., grades 7 and 8 and grades 9 and 10. Furthermore because

grades 9 and 10 are administered within the departmental structure of the high school along with the other grades of the senior division it was felt that the discussion would be more conform to the reality of the school situation if these two grades were included with the senior division in one same chapter.. The summary will deal firstly with matters concerning grades 7 and 8.

Before attempting to summarize the main thrust of the report which pertained to the availability and analysis of commercial standardized tests in the French language it must be mentioned that the data collected relative to the status of evaluation in grades 7 and 8 did not differ significantly from that of a previous study reported by the author in Evaluation du rendement scolaire, cycles primaire et moyen, 1977.

When one considers that the primary and junior divisions and grades 7 and 8 operate in the same educational climate, this was not surprising. On the contrary, it was expected. It was on the following points that the researcher noted several similar situations.

(a) A policy of decentralization with respect to testing prevails, this includes, choice of tests, control of results, use of results, interpretation, administration etc.

(b) The concept of the criterion-referenced test is hardly known as such. However, many tests prepared by teachers, especially mastery tests seem to pursue the same goals. This again is understandable in the light of the instructional and learning objectives movement which has become extremely popular in Ontario's French-language schools. The criterion-referenced measure constitutes a normal corollary to the "objectives" movement.

(c) A part from one standardized test in mathematics (Ellis-Fleming) and a few in English, (first language or mother tongue) it seems that the standardized test is hardly known. Not that it is not welcome but as most teachers told the researcher, there are so few, and those that do exist are grossly inappropriate. (Our study has confirmed the latter point.) Other reasons put forth to explain the dearth of standardized tests were a lack of expertise within the Board personnel, a lack of funds, and mainly Board priorities that placed test construction low on the list. That there are few commercial standardized tests is easy to understand. In view of a small market no publishing house is ready, in Ontario at least, to venture into the construction of French-language tests. Normally one would have expected the province of Quebec's publishing firms to produce achievement tests. It seems that because of ministerial policies that are not yet completely decentralized relative to examinations, the time is not yet ripe.

(d) As in the Junior Division, one finds that the practice of continuous evaluation is prevalent. It is based on a variety of evaluation techniques: objective-type tests, essay-type tests, individual and cooperative projects etc.

To the question concerning the use one makes of tests or exam results, the answers reflect broad generalities. One of the most frequent answers given was that test results allowed teachers to monitor their teaching.

The researcher's inventory of existing French-language standardized tests was far from fruitful. Only two tests published in Ontario were identified, the S-L-P test de lecture rapide et intelligente published by the University of Ottawa Press and Test de Vocabulaire published by the Laboratoire de Recherches Pédagogiques Paideia of Ottawa. A few

mathematics tests were found in the province of Quebec. It was however mainly in France, that standardized tests in mathematics and French were located. In the areas of the other disciplines except for English as a second language, no tests were identified. An extensive list of English-as-a-second-language tests was examined by the researcher. It was felt that they were so inappropriate because of their content and of the populations on which the standardization was based, that it would be a waste of time to submit them to an item analysis.

In Ontario's French-language schools, to define accurately English as a second language, in view of constructing a measuring instrument, remains a challenge that none has yet been able to pick up. The reasons for this have been expounded in the author's study on Anglais, langue seconde, 1975.

The item analyses of the French-language standardized tests in view of determining the extent of their applicability to the objectives of Ontario's courses of study and the extent to which these objectives were covered by such items were presented in a series of tables to be found in the report. These tables are summarized hereafter in Table 28 for grades 7 and 8.

The author wishes to remark that although Ontario's course objectives in both Mathematics and French are most inadequately covered by the items of the standardized tests that were analysed, many of these items could be used in an item bank. The researcher found the series of tests called Test d'Acquisitions Scolaires published by the Centre de Psychologie Appliquée de Paris to be excellent in presentation and content. They could serve as a model for French-language norm-referenced or criterion-referenced tests. It is felt that these two types of tests should be constructed and used in the schools. It would be unfortunate if the

Table 28 - Summary of the item analyses made of available standardized tests in French (grades 7 and 8)

Test	Number of Items	Number of Usable Items	% of objectives covered	
			7	8
Mathématiques				
1.- Test d'Acquisitions Scolaires	40	31	5	--
2.- Test de Mathématiques cycle élémentaire	40	35	15	5
3.- Test d'Acquisitions Scolaires (CE2-6e)	40	31	25	--
4.- Test d'Acquisitions Scolaires (CM1-CM2)	42	33	15	
5.- Test de Mathématiques 1ère année du secondaire	32	27	15	
6.- Test de Mathématiques 2e année du secondaire	32	26	15	15

(a) Percentages are to be considered as approximations

(b) Dashes represent coverage less than 5%

(c) Spaces indicate absence of correspondence between items and objectives

Table 28 - Summary of the item analyses made of available tests in French (grades 7 and 8)

Test	Number of Items	Number of Usable Items	% of objectives covered 7	8
Français				
1.- Test de rendement en français	40	32	10	10
2.- Test de français				
Secondaire 1	35	35	Environ 40% des objectifs nos 3 et 4 sont touchés.	
Secondaire 2	35	35		
Secondaire 3	35	35		
3.- Test SLP de lecture	65	65	--	--
4.- Test de lecture California (Editest)	135	40	--	--
5.- Test de Vocabulaire (Paideia)	80	80	--	--
6.- Test d'Acquisitions Scolaires (5e-4e)	80	60	Environ 50% des objectifs nos 3.5 et 4.5 sont couverts	
7.- Test d'Acquisitions Scolaires (CM2-6e)	90	75	Plus de 50% de l'objectif no 4.5 est touché.	
8.- Test d'Acquisitions Scolaires (6e-5e)	100	95	5	5
9.- Test d'Acquisitions Scolaires (CE2-CM1)	75	90	5	5
10.- Test d'Acquisitions Scolaires	90	90	Plus de 50% de l'objectif no 4.5 est couvert.	

(a) Percentages are to be considered as approximations

(b) Dashes represent coverage less than 5%

(c) Spaces indicate absence of correspondence between items and objectives

norm-referenced test lost all legitimacy in favour of the criterion-referenced test. Both are different aspects of one and the same process and both have a specific role to play.

In the light however of the data contained in Table 28 which of course gives an inadequate and incomplete picture of the item analysis process reported in the Report, one can not help but come to the conclusion that in Ontario's French-language schools, there exists a state of underdevelopment with respect to standardized tests in French.

The absence of standardized tests plus the almost non-existence of Board-produced tests plus a rather low level of technical knowledge vis-à-vis testing make for a particularly disquieting situation relative to the inherent educational potential of an evaluation process which should be centered upon the learning activity of the pupil and also an integral part of it. One can wonder to what extent teachers realize that evaluation thus viewed can be a potent factor in the actualization of pupils' intellectual abilities in the sense that if properly conducted, it is capable of eliciting intellectual behaviours of a higher order.

Formative evaluation specifically, can exert a powerful influence on the quality of the teaching-learning act and as such can contribute to the teacher's philosophy of education.

Let us now consider the study in terms of the secondary school.

It was observed that evaluation of achievement is based upon a rather traditional concept of teaching, i.e.: "the-teacher-giving-and-the-student-receiving" concept. There are many exceptions to this, of course. The researcher has also noted that even if there is a tendency in most cases to organize course content in terms of teaching and learning objectives, there does not appear to be serious concern for congruence between such objectives and the internal composition of an evaluation instrument.

Teachers in the senior division and in the upper level of the intermediate division make little use if any of standardized tests. As far as this researcher was able to ascertain, the whole testing process is totally decentralized within the classroom, i.e., it does not even appear to be a joint departmental effort. Here again many exceptions can be observed.

The teacher-made test reigns supreme. It takes up a variety of forms and contains a variety of items. There seems to be no rule governing the frequency of testing situations.

Most departmental heads that were consulted informed the researcher that within the organization of their syllabus, care was taken to include the question of evaluation by suggestions relative to frequency, sequence and format. This is certainly a good beginning but should eventually go further if one does not want to get into the situation of the individual who constantly gave fish to a poor man instead of showing him how to fish.

What seems unfortunate to the researcher is that in many secondary schools, evaluation is viewed as a kind of an appendix, something that is tacked on, something no one would miss if schools did not have to report marks. It does not seem to be appreciated as yet as an integral part of the teaching-learning process.

This phenomenon is quite well illustrated in a comment made to the researcher by a teacher of science who remarked that all he was interested in was to know how much the student had remembered and understood of the unit of content that was taught.

Such an approach leaves for much subjectivism regarding the content one should sample in a test and its interpretation relative to true learning.

It also implies, although not necessarily, that the teaching process wasn't planned in terms of well-defined learning objectives, or as Popham would say, relative to "a well-defined domain of behaviours".

That which is more serious in this researcher's view is that such an approach does not seem to take into consideration the fact that scientific concepts or any concept for that matter may be learned at various levels of understanding.

The taxonomies of Bloom and Gagné are most revealing on this latter point, and could be used along with other learning models in designing tables of specifications which serve as blueprints in the construction of tests.

It is of interest to note that in Belgium's French-language schools, the construction of exams based upon an adapted version of Bloom's taxonomy is compulsory. The Belgium Ministry has provided all teachers with ample information in the form of guidelines outlining the principles of evaluation and numerous examples of test items. The researcher has found the Belgium schools to be very progressive in the area of evaluation.

Upon reading Chapter II of this report, one will note the almost total absence of French-language measuring instruments in the secondary schools. This study has been able to ascertain the existence of several standardized tests produced mainly in France.

The Ministry of Education of Quebec and the Montreal Catholic School Board also publish norm-referenced tests. In the latter case, these are for internal use only.

All the standardized tests that were identified were item-analysed relative to the course objectives of Ontario's French-language schools.

The summary of these analysis are presented in Table 29.

Table 29 - Summary of the item analyses made of available standardized tests in French (Secondary School)

Test	Number of Items	Number of Usable Items	% of objectives covered				
			9	10	11	12	13
Mathématiques							
1.- Test de mathématiques Secondaire 4	60	48	--	--	5	5	
2.- Test de mathématiques Secondaire 3	32	10	--	--			
3.- Test de mathématiques Secondaire 2	32	10	--				
4.- Test d'Acquisitions Scolaires (math.)	45	28					--

(a) Percentages are to be considered as approximations

(b) Dashes represent coverage inferior to 5%

(c) Spaces indicate absence of correspondence between items and objectives

Table 29 - Summary of the item analyses made of available standardized tests in French (Secondary School)

Test	Number of Items	Number of Usable Items	% of objectives covered				
			9	10	11	12	13
Français:							
1.- Test d'Acquisitions Scolaires (5e-4e)	80	61	20	15	--	--	--
2.- Test d'Acquisitions Scolaires (CM1-CM2)	90	68	20	--			
3.- Test de français Secondaire 1	35	25	5				
4.- Test de français Secondaire 2	35		5				
5.- Test de français Secondaire 3	35	31		10			
6.- Test d'Acquisitions Scolaires (6e-5e)	100	90	20	--	--		
7.- Test de rendement en français	40	30	10	--	--		
8.- Test SLP de lecture	65	65	5	--	--		
9.- Test de lecture (California)	135	40	--	--	--		

(a) Percentages are to be considered as approximations

(b) Dashes represent coverage inferior to 5%

(c) Spaces indicate absence of correspondence between items and objectives

Although it was found that only a negligable proportion of the objectives were covered by the tests that were analysed, the researcher wishes to draw attention to the excellent make-up of many of these. An item bank could include numerous items drawn from the tests, specifically from those published by the Centre de Psychologie Appliquée.

The survey in general underlines the state of under-development in which the French-language secondary schools find themselves particularly at the Senior level relative to evaluation instruments and relative to the state of test technology.

One last comment concerns teacher-made test. They will remain as the most frequently used and most emphasized evaluation instrument. In view of this fact, teachers should be given the opportunity to increase their knowledge in test construction and to ameliorate their art in the home-made test.

In conclusion, the researcher wishes to make the following comments:

(a) Teachers, of all subjects and all grade levels, should be encouraged and persuaded to think of evaluation in terms of a philosophy of education centered upon the self-actualization of the student's potential, cognitif and affective rather than in terms of a pragmatic. instructional practice.

(b) School Boards should set up study groups where teachers would arrive at a concensus concerning those learning objectives that represent levels of mastery and comprehension in any particular subject and thereafter under the guidance of a test construction specialist, design items capable of ascertaining an individual's status relative to predetermined learning objectives. Many models describing the procedures to be followed in establishing an item bank are to be found in the literature. The author specifically recommends the Alaska approach known as the Alaska Instructional Diagnostic System.

APPENDICE B

TEST D'ACQUISITIONS SCOLAIRES 5^{e}-4^{e}

FRANCAIS

(REVISION 1975)

has been removed.

Copyright 1975 by Les Editions du Centre de Psychologie Appliquee
48, Avenue Victor-Hugo 75783 Paris Cedex 16

APPENDICE C

TEST D'ACQUISITIONS SCOLAIRES CE1-CE2

MATHEMATIQUES (10^{e}-9^{e})

(REVISION 1973)

has been removed.

Copyright 1973 by Les Editions du Centre de Psychologie Appliquee
48, Avenue Victor-Hugo, 75783 Paris Cedex 16